



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

OTRA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS ES POSIBLE

PROPUESTA DE UN PROYECTO
COLABORATIVO DESDE LA DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES



CARMEN SERRANO MORAL

TESIS DOCTORAL
2018


DRA. CARMEN ROSA GARCÍA RUIZ
DIRECTORA

DR. A. ERNESTO GÓMEZ RODRÍGUEZ
TUTOR



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Carmen Serrano Moral

 <http://orcid.org/0000-0001-9311-2404>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otra educación en los museos es posible.

Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las
Ciencias Sociales.

TESIS DOCTORAL

Carmen Serrano Moral

Directora:

Dra. Carmen Rosa García Ruiz

Tutor:

Dr. A. Ernesto Gómez Rodríguez

2018

Título Original:

Otra Educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Autora:

Carmen Serrano Moral

Directora:

Dra. Carmen Rosa García Ruiz

Tutor:

Dr. A. Ernesto Gómez Rodríguez



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tesis Doctoral del programa de Educación y Comunicación Social de la
Universidad de Málaga



Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons.

Se permite la copia, distribución, uso y comunicación de la obra si se respetan las siguientes condiciones:

- Se debe reconocer explícitamente la autoría de la obra incluyendo esta nota y su enlace.
- La copia será literal y completa
- No se podrá hacer uso de los derechos permitidos con fines comerciales, salvo permiso expreso del autor.

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimientos

Alguien me dijo una vez que la tesis es un trabajo solitario para el doctorando o para la doctoranda, en este caso. Puede ser cierto, pero ahora que empiezo a ver el resultado del trabajo de tantos años, hago memoria y pocas veces me he visto sola. Es por ello que tengo muchas personas a las que dar las gracias.

Gracias a mi “*Hada Madrina*” que un día conocí por casualidad y desde entonces no ha dejado de animarme, ofreciéndome muchísimas oportunidades para “multiplicar exponencialmente” el currículum, como ella dice.

Gracias a mi directora de tesis y a mi tutor que con paciencia recibieron todas y cada una de las ideas y de los “reajustes” del proyecto inicial, hasta que dimos con la tecla y nos ilusionamos juntas.

Gracias a todos los profesores de la Red “Con Euterpe” y la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, en especial a Antonio Calvillo, Zoraida Pérez, Salvador Pagan y Socorro Moral, quienes como responsables de las mismas no dudaron en facilitarme los canales para distribuir los cuestionarios de la investigación. ¡Gracias!

Gracias a todos y cada uno de los trabajadores de los museos de Bolonia, Italia, a los profesores que me recibieron y me dejaron hasta su casa. Gracias por descubrirme una ciudad y darme la oportunidad de realizar la estancia internacional. He encontrado un oasis personal en el centro de Italia.

Gracias a todos los compañeros que dejé en el Museo Picasso Málaga y a los que les iba contando todos los días, hora por hora, el proyecto y me escuchaban incansablemente. ¡Gracias, vosotros creísteis en mi proyecto antes de que lo hiciera yo!

Gracias al Colegio Santa Victoria de Córdoba que desde que llegué todo han sido facilidades para terminar la investigación. Gracias al Equipo Directivo y sobre todo gracias al alumnado de 1º, 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato (del curso 2016-2017) por todo vuestro interés y por lo bien que participasteis en los grupos de discusión y en la visita al museo. ¡Vosotros sois realmente los protagonistas de todo esto!

Gracias a todos los museos y personas de entidades públicas con los que establecimos contacto y nos recibieron tan amablemente, a la Directora del Área de Educación del Ayuntamiento de Córdoba, a la Directora del Museo Julio Romero y al encargado de Difusión del Museo de Bellas Artes de Córdoba, entre otros.

Pero sobre todo debo dar las gracias a mis amigos y amigas que con paciencia ya se han hecho a la idea de que “*haya doctorado*”, a mis compañeras de la UNED que tantos ánimos me aportan, a mis “compis” del “cole” que con tanta prudencia preguntan por el fin (o no) de este doctorado. ¡Gracias!

A mi familia... no puedo darle solo las gracias, sería injusto. Gracias abuelos y titos porque no se os pasó un día sin preguntar qué tal lo llevaba y sin rezar para que lo terminara pronto y bien. Gracias a todos aquellos que me vieron empezar, pero que se fueron antes, tita María Teresa y tita Gertrudis, os tengo muy presentes, ¡Gracias!.

A mis hermanos que abrieron el camino investigativo en mi casa y ya todos sabemos cómo son las fases de las tesis ¡Gracias! Gracias María, un día me dijiste que me pasabas el testigo...ha costado pero... ¡Ya lo tengo! Eres ejemplo para muchos y para mí también de constancia, de sencillez y de superación. Gracias Antonio, de ti he aprendido lo que es el trabajo duro y la tenacidad, el darlo todo por tus sueños y ponerte el mundo por montera para perseguir lo que crees que es lo mejor.

Mamá, papá, todo esto no sería posible sin vosotros, sin vuestra educación, sin la apuesta que hicisteis un día (y que continua). De vosotros he aprendido tantas cosas... pero me quedo con el valor del trabajo bien hecho, de la creatividad y el valor de trabajar en lo que realmente nos apasiona. Es por esto que nunca nos cansamos de “hablar de la escuela”. ¡Gracias!

A ti Ignacio,... para ti todo. Te prometo paseos por el campo, días de playa o de montaña sin hablar del doctorado. Gracias por ser luz en esta fase de nuestras vidas.

Ignacio, por ti y para ti

Índice

Listado de ilustraciones	12
Listado de tablas.....	14
Listado de gráficas.....	18
 Resumen	20
Introducción.....	24
 Capítulo 1. El problema a investigar y el diseño de la investigación.....	40
1.1. Se ha identificado un problema.....	42
1.2. Diseño de la investigación.	49
 Capítulo 2. Los objetivos de la investigación.	54
2.1. Objetivo general	56
2.2. Objetivos específicos.....	57
2.2.1. Primera fase de la investigación	57
2.2.2. Segunda parte de la investigación	59
 Capítulo 3. Marco teórico	62
3.1. El panorama andaluz.....	64
3.1.1. Panorama investigativo actual.	65
3.1.2. Legislación andaluza vigente.	71
3.2. El ámbito educativo	78
3.2.1. La educación heredada.....	79
3.2.2. La nueva sociedad y sus requisitos educativos.....	89
3.2.3. Teoría del Conectivismo o el aprendizaje en la era digital.....	100
3.3. El museo. La apertura social y sus consecuencias.....	105
3.3.1. La finalidad educativa de los museos desde las instituciones internacionales	112
3.3.2. El museo se abre a nuevas posibilidades. Nuevas teorías museológicas: La Sociomuseología.	119
3.3.3. Museos en la Web	121

3.4. Escuelas y Museos aunando esfuerzos.....	123
3.4.1. Una nueva oportunidad basada en las redes	126

Capítulo 4. El caso Bolonia 128

4.1. Bolonia Kilómetro Cero	130
4.2. Objetivos	131
4.3. Elaboración y evaluación de los instrumentos de recogida de datos para los museos	132
4.4. Conociendo y seleccionando los museos de Bolonia.....	134
4.5. Collezioni Comunali d'Arte di Bologna.....	139
4.6. Museo de Storia della Città. Palazzo Pepoli.....	140
4.7. Lectura y análisis de los cuestionarios	141
4.7.1. Datos generales	141
4.7.2. La comunicación del museo	146
4.8. La visita de escolares en los museos cívicos de Bolonia	172
4.9. Conclusiones	174

Capítulo 5: Marco Metodológico..... 178

5.1. Elección del paradigma y la metodología	182
5.2. Técnicas de investigación	187
5.2.1. Técnicas propias del paradigma socio-crítico.....	187
5.2.2. Técnicas propias del ámbito museístico.....	190
5.3. Instrumentos para la investigación	192
5.3.1. Cuestionarios para docentes.....	192
5.3.2. Los grupos de discusión	200
5.3.3. Estudio de <i>los Websítes</i> de los museos	202
3.4. Entrevistas a profesionales de los dos ámbitos.	206
5.4. Recogida de datos	209
5.4.1. Los museos	210
5.4.2. El ámbito educativo.....	213
5.4.3. Entrevistas a profesionales	215

Capítulo 6. Análisis de resultados..... 216

6.1. Análisis de resultados del cuestionario para los docentes	218
--	-----

6.1.1. Datos de los docentes que han participado en el estudio.....	218
6.1.2. Datos del museo visitado	220
6.1.3. Datos del grupo que ha visitado el museo.....	221
6.1.4. Algunas cuestiones previas a la visita	226
6.1.5. Cuestiones posteriores a la visita.....	233
6.1.6. Satisfacción con la visita	234
6.1.7. Presentación del proyecto colaborativo de actuación conjunta	235
6.2. Análisis de resultados de los grupos de discusión	238
6.3. Los museos andaluces en la Red.....	245
6.3.1. Los museos estudiados en cifras	245
6.3.2. <i>WebSites</i> de museos con materiales didácticos.....	249
6.4. Análisis de los materiales didácticos online de los museos andaluces	251
6.4.1. Distribución	251
6.4.2 El soporte.....	253
6.4.3. Destinatarios de los materiales	253
6.4.4. Especificación de los materiales	255
6.4.5. Momento para la utilización de los materiales	255
6.4.6. Extensión del material didáctico	256
6.4.7. Materias o áreas relacionadas	256
6.4.8. Actividad requerida	257
6.5. Resultados de las entrevistas a profesionales	259

Capítulo 7. Red Educativa de Museos de Andalucía..... 270

7.1. ¿Qué es REMA 3.0?.....	276
7.2. ¿Qué se puede encontrar en REMA 3.0?	285
7.3. Una experiencia contrastada en el Museo Arqueológico de Córdoba.....	289
7.3.1. Visita tradicional.....	292
7.3.2. Visita REMA 3.0.....	305
7.4. Consideraciones finales.....	314

Capítulo 8. Conclusiones 316

Capítulo 9. Referencias Bibliográficas 331

Capítulo 10. Anexos..... 374

Listado de ilustraciones

Ilustración 1.- Bases de la didáctica de los bienes culturales. Basado en Mattozzi (2001, p. 60). Elaboración propia.

Ilustración 2.- Diseño de la investigación. Elaboración propia.

Ilustración 3.- Distribución de las revistas andaluzas por provincias. Elaboración propia.

Ilustración 4.- Distribución de las revistas andaluzas por temáticas. Elaboración propia.

Ilustración 5.- Recopilación de los libros publicados de temática patrimonial en el territorio andaluz. Elaboración propia.

Ilustración 6.- Esquema de comunicación unidireccional. Elaboración propia.

Ilustración 7.- Esquema de la comunicación conductista. Basado en Kaplún, 1998. Elaboración propia.

Ilustración 8. Implicaciones del conocimiento para los teóricos del conectivismo. Basado en Downes (2009). Elaboración propia.

Ilustración 9.- Esquema sobre los intereses de los museos tradicionales y los museos sociales. Basado en Hernández (2012, p. 21). Elaboración propia.

Ilustración 10.- Evolución de las webs 1.0- 4.0. Extraída de Radar Network Nova Spivack, 2007.

Ilustración 11.- Captura de pantalla del mapa interactivo sobre los recursos educomunicativos que se pueden encontrar en los museos de Bolonia. Elaboración propia.

Ilustración 12.- Esquema resumen del apartado de la metodología: Ámbitos, objetos de estudio, técnicas e instrumentos. Elaboración propia.

Ilustración 13.- Comparativa de los diferentes paradigmas investigativos. Extraído de Ricoy (2006, p.4).

Ilustración 14.- Proceso de investigación iterativo basado en la dicotomía metodológica cuanti-cualitativa. Extraído de Rodríguez & Valdeoriola (2009, p.9).

Ilustración 15.- Técnicas de investigación cualitativa. Izquierda Fuente Barbas, 2013. Derecha Fuente Callejo, 2002. Elaboración propia.

Ilustración 16.- Modelo de Estilos de Aprendizaje y Ciclo de Aprendizaje de Kolb, basado en <https://ined21.com/ciclo-de-kolb-diseno-tareas/>

Ilustración 17.- Código QR con enlace a la versión online del cuestionario para docentes. Elaboración propia.

Ilustración 18.- Código QR con enlace a la versión online de la hoja de registro número uno. Elaboración propia.

Ilustración 19.- Código QR con enlace a la versión online de la entrevista para profesionales. Elaboración propia.

Ilustración 20.- Objetos de estudio de la investigación. Elaboración propia.

Ilustración 21.- Izquierda. Símbolo utilizado en el mapa para indicar la localización de los museos estudiados (símbolo superior). Símbolo utilizado en el mapa para indicar la localización de los museos estudiados con materiales didácticos online (símbolo inferior). Derecha. Código QR enlace al Mapa de Museos estudiados. Elaboración propia.

Ilustración 22.- Señalador en el mapa y código QR que da acceso al mapa interactivo de los materiales didácticos presentes en los WebSites de los museos estudiados. Elaboración propia.

Ilustración 23.- Código y enlace al cuestionario de participación en REMA3.0 de los museos. Elaboración propia.

Ilustración 24.- Código y enlace al cuestionario de participación en REMA3.0 de los docentes. Elaboración propia.

Ilustración 25.- Logotipo del Proyecto REMA 3.0. Elaboración propia.

Ilustración 26.- Sello de Centro Colaborador para las instituciones participantes en REMA 3.0. Elaboración propia.

Ilustración 27.- Materiales aportados por el guía voluntario durante la visita tradicional al Museo Arqueológico de Córdoba. Elaboración propia.

Ilustración 28.- Progreso del comportamiento del grupo durante la visita guiada. Se puede observar como cada vez es más numeroso el alumnado que se separa del grupo y explora por su cuenta el museo. Elaboración propia.

Ilustración 29.- Material de REMA 3.0 para el MAC, primera parte. Presentación del museo y elaboración de las normas propias para la visita. Elaboración propia.

Ilustración 30.- Material REMA 3.0 para el MAC. Segunda parte, preguntas relativas a la experiencia anterior del alumnado en el museo y expectativas de la visita. Elaboración propia.

Ilustración 31.- Ejemplo de actividad de REMA 3.0 para el MAC basada en la elaboración de un eje cronológico. Elaboración propia.

Ilustración 32.- Actividades de REMA 3.0 para el MAC basadas en la implementación de códigos QR. Elaboración propia.

Ilustración 33.- Ejemplos de actividades de REMA 3.0 para la visita al MAC basadas en el desarrollo de la creatividad. Elaboración propia.

Ilustración 34.- Bases del proyecto de intervención. Elaboración propia.

Ilustración 35.- Aspectos involucrados en la renovación metodológica. Elaboración propia.

Ilustración 36.- Distribución de los contenidos que los museos y las escuelas conocen y cuáles deberían conocer. Elaboración propia.

Ilustración 37.- Grupo de 1º de la ESO del Colegio Santa Victoria en el Museo Arqueológico de Córdoba trabajando con materiales REMA 3.0, vigilante de sala participa con ellos en la actividad. Al fondo escultura del Dios Mitra. Elaboración propia.

Listado de tablas

Tabla 1.- Postulados del paradigma tradicional. Basado en De Zubiría (citado en Calvache, 2003, pp. 107-126). Elaboración propia.

Tabla 2.- Síntesis del concepto de educación bancaria de Freire. Extraído de Kaplún (1998, pág.23).

Tabla 3.- Principios del Conectivismo de George Siemens (2012, p.85). Elaboración propia.

Tabla 4.- Quejas mutuas de las escuelas y los museos. Extraído de Alderoqui (1996, p. 30).

Tabla 5.- Porcentaje evocador de cada sentido. Fuente: <http://bangbranding.com/blogbang/sentidos-branding/>

Tabla 6.- Museos de la Ciudad de Bolonia emplazados en el centro de la misma, titularidad y visita. Elaboración propia.

Tabla 7.- Resultados de la cantidad de cuestionarios compilados en el estudio realizado en los museos de Bolonia. Elaboración propia.

Tabla 8.- Resultados relativos al sexo de los visitantes.

Tabla 9.- Resultados relativos a la edad de los visitantes en ambos museos.

Tabla 10.- Resultados relativos a la ocupación de los visitantes de ambos museos.

Tabla 11.- Resultados de los países de procedencia de los visitantes.

Tabla 12.- Resultados de los sistemas comunicativos identificados por los visitantes.

Tabla 13.- Resultados de las Redes Sociales identificadas por los visitantes.

Tabla 14.- Segmento de público al que consideran los visitantes que están destinados los materiales que han encontrado en la Collezioni Comunali d'Arte y en el Museo di Storia della Città.

Tabla 15.- Respuestas de la pregunta relativa a la identificación de explicaciones específicas para personas con discapacidad.

Tabla 16.- Respuestas a la pregunta relativa a los sistemas de comunicación identificados por los visitantes para comunicarse con el museo.

Tabla 17.- Sentidos utilizados durante la visita según los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 18.- Número de sentidos identificados por los visitantes.

Tabla 19.-Cantidad de paneles explicativos leídos por los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 20.- Facilidad de lectura y comprensión de los textos explicativos según los visitantes que han participado en el estudio de la Collezioni Comunali d'Arte y del Museo di Storia della Città.

Tabla 21.- Respuestas compiladas aportadas por los visitantes que han participado en el estudio en el Museo di Storia della Città en alusión a la dificultad de lectura y entendimiento de los textos del mismo.

Tabla 22.- Causas por la que la lectura y la comprensión de los texto no haya sido fácil según los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 23.- Desglose del apartado de "otros" en las causas de la dificultad de comprensión en los textos encontrados.

Tabla 24.- Reconocimiento del mensaje o la historia que transmite el museo según los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 25.- Respuestas de los visitantes participantes a la pregunta once.

Tabla 26.- Consideración de la importancia del conocimiento que ha adquirido el visitante que ha participado en el estudio después de la visita.

Tabla 27.- Causas que han hecho que durante la visita no adquiriera ningún conocimiento según los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 28.- Propuesta para favorecer la comunicación museo-visitante según los participantes en el estudio.

Tabla 29.- Categorización de las respuestas abierta sobre las propuestas de mejora de la comunicación del museo con los visitantes realizadas por los participantes en el estudio en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia.

Tabla 30.- Categorización de las respuestas de la pregunta catorce, sobre las aportaciones de mejora de los visitantes al museo di Storia della Città, Bolonia.

Tabla 31.-Grado de satisfacción de los visitantes que han participado en el estudio.

Tabla 32.- Respuestas cerradas para la opción de visitar el museo con educador/a o guía junto con la base teórica en la que se basan las respuestas. Elaboración propia.

Tabla 33.- Respuestas cerradas sobre la opción de visitar el museo sin educador/a o guía junto con la base teórica en la que se basan las respuestas. Elaboración propia.

Tabla 34.-Correspondencia entre los grupos de discusión y el nivel educativo al que pertenecen. Elaboración propia.

Tabla 35.- Denominación de las temáticas museológicas y sus contenidos. Fuente: Ministerio de Cultura. Elaboración propia.

Tabla 36.- Museos seleccionados. Elaboración propia.

Tabla 37.- centro de profesorado con los que se ha contactado. Elaboración propia.

Tabla 38.- Especialidad de los docentes que han participado en el estudio. Elaboración propia.

Tabla 39.- Museos visitados por los docentes ubicados en el territorio andaluz.

Tabla 40.- Distribución de visitas en las diferentes etapas educativas y niveles. Elaboración propia.

Tabla 41.- Asignaturas desde las cuales se ha organizado la visita. Elaboración propia.

Tabla 42.- Asignaturas desde las que se organizan la visita al museo en Educación Infantil. Elaboración propia.

Tabla 43.- Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Primaria. Elaboración propia.

Tabla 44.- Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Secundaria. Elaboración propia.

Tabla 45.- Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Bachillerato. Elaboración propia

Tabla 46.- Respuestas sobre la visita con educador/a o guía. Elaboración propia.

Tabla 47.- Categorización de las respuestas de la opción "otras". Elaboración propia.

Tabla 48.- Elección de la visita al museo sin educador/a o guía. Elaboración propia.

Tabla 49.- Tipología de los materiales encontrados por los docentes que participan en la investigación en las WebSites de los museos. Elaboración propia.

Tabla 50.- Agrupamiento de los materiales encontrados en los WebSites de los museos por los docentes según tengan una finalidad educativa escolar o no. Elaboración propia.

Tabla 51.- Respuestas del apartado "otros" de la propuesta de cambio para la mejora de la visita al museo. Elaboración propia.

Tabla 52.- Resultados de la pregunta relativa a la existencia, visita, utilización y participación en la Red Educativa de Museos de Andalucía 3.0 (REMA3.0). Elaboración propia.

Tabla 53.- Respuestas compiladas según la opción de ocio referida en los grupos de discusión. Elaboración propia.

Tabla 54.- Distribución de los museos recogidos en la base de datos del Ministerio de Cultura por provincias. Elaboración propia.

Tabla 55.- Proceso cronológico de apertura de los museos registrados en la base de datos del Ministerio de Cultura agrupados por décadas. Fuente: Ministerio de Cultura. Elaboración propia.

Tabla 56.- Titularidad y gestión de los museos andaluces. Elaboración propia.

Tabla 57.- Museos que presentan materiales didácticos en sus WebSites. Elaboración propia.

Tabla 58.- Cantidad de materiales didácticos online encontrados en cada uno de los museos analizados. Elaboración propia.

Tabla 59.- Materiales didácticos por etapas educativas. Elaboración propia.

Tabla 60.- Destinatarios de los materiales educativos de los WebSites de los museos no procedentes de centros educativos. Elaboración propia.

Tabla 61.- Resultados de las materias trabajadas en los materiales didácticos incluyendo y excluyendo el Parque de las Ciencias de Granada. Elaboración propia.

Tabla 62.- Resultados de las actividades que se requieren a alumnado en los materiales didácticos analizados. Elaboración propia.

Tabla 63.- Recopilación de las respuestas explicativas a la identificación de la función principal en el museo. Elaboración propia.

Tabla 64.- Finalidad actual de los museos. Elaboración propia.

Tabla 65.- Razón para considerar la existencia de cierto desfase entre los instrumentos de comunicación actuales de la sociedad y los desarrollados en los museos. Elaboración propia.

Tabla 66.- ¿En qué cree que debería consistir este cambio? Elaboración propia.

Tabla 67.- ¿Qué podría faltar o que le obraría desde su perspectiva profesional a un museo para tener una presencia más relevante en la sociedad actual?

Tabla 68.- Respuestas recopiladas de los especialistas a la pregunta: Si en la anterior pregunta contestaste que Sí, ¿de qué se trataría? Elaboración propia.

Tabla 69.- ¿Cómo sería para usted un museo basado en la comunicación y en la educación? ¿Qué elementos serían imprescindibles? Elaboración propia.

Tabla 70.-Contenidos Curriculares de Geografía e Historia de 1º de la ESO presentes en el MAC. Elaboración propia.

Tabla 71.- Resumen de las visitas realizadas al Museo Arqueológico de Córdoba: nombre del grupo, fecha y hora, número de alumnado que conforma el grupo y modalidad de la visita. Elaboración propia.

Listado de gráficas

Gráfica 1.- Tesis publicadas en las Universidades Andaluzas distribuidas según años. Elaboración propia.

Gráfica 2.- Distribución de las tesis publicadas en las diferentes universidades andaluzas. Elaboración propia.

Gráfica 3.- Línea temporal de la recogida de cuestionarios en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia. Elaboración propia.

Gráfica 4.- Línea temporal de la recogida de cuestionarios en el Museo de Storia della Città, Bolonia. Elaboración propia.

Gráfica 5.- Comparativa del porcentaje de paneles leídos en cada museo por los visitantes que han participado en el estudio en el Museo di Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte, Bolonia. Elaboración propia.

Gráfica 6.- Respuestas de la evaluación del alumnado que ha realizado la visita tradicional al MAC a la pregunta ¿Por qué te ha resultado interesante la visita al museo? Elaboración propia.

Gráfica 7.- Propuestas de mejora del alumnado que ha visitado el MAC con REMA 3.0. Elaboración propia.

Gráfica 8.- Resultados relativos al grado de satisfacción del alumnado que ha realizado la visita REMA 3.0 al MAC. Elaboración propia.

Resumen

Resumen

Resumen

La nueva Sociedad del Conocimiento reclama una educación con unas características concretas que establecen una gran diferencia con la anterior. Una educación basada en la implementación de las tecnologías digitales, una educación ubicua que salga más allá de las fronteras de la escuela, que establezca lazos con la comunidad y sobretodo una educación que supere la comunicación unidireccional docente-discente, que se centre en las individualidades y que realmente sea activa y significativa. En esta búsqueda de nuevos caminos en los que se encuentran las escuelas, pueden contar con la colaboración de otras instituciones que también son actualmente protagonistas de una nueva encrucijada.

Los museos necesitan resituarse y repensar el tipo de comunicación y de educación que realizan hacia la sociedad. Si hace unos siglos abrieron sus puertas al gran público, ahora deben volver a realizar un ejercicio de apertura. Pero esta apertura ahora debe ser cognitiva y comunicativa. La nueva sociedad tiene nuevas formas de comunicarse, de ocio, de trabajo y de aprendizaje, urge una respuesta inmediata de los museos.

Esta investigación enmarcada en el ámbito andaluz comienza con una experiencia internacional en la Universidad de Bolonia, Italia. En esta localidad la situación del patrimonio, tanto en cantidad como en la calidad del mismo, es similar a la andaluza, por lo que conocer en profundidad su gestión y tratamiento educativo- comunicativo podría ser un paso fundamental para posteriormente poder plantear un proyecto de investigación en la comunidad autónoma de Andalucía.

Una vez conocido el caso, era el momento de volver hacia la realidad más cercana. Para ello, se parte del conocimiento de la realidad de los museos (a través del análisis de sus WebSites y de los materiales didácticos que se encuentran alojados) y de los docentes que han podido realizar una visita a los museos con grupos de escolares que, sumado a la perspectiva del alumnado que visitó alguna vez en su etapa de escolarización un museo con el colegio, más la visión de personas especialistas en campos relacionados con la educación, los museos, las tecnologías digitales o la sociedad, nos dará una visión suficientemente completa como para proponer a los museos y a las escuelas la posibilidad de dar un paso más.

No ha tratado únicamente esta investigación de profundizar en un problema repetido a lo largo de las décadas, pretendía conocer para poder proponer una posible solución a la realidad que se ha observado: descontento evidente por parte de los museos con las visitas de los colegios, descontento manifiesto por parte de los docentes en los museos,

Resumen

alumnos desmotivados con las visitas, rara vez se produce un aprendizaje significativo durante las mismas y cuando se producen son muy superficiales, desvinculación de la visita con el contenido curricular del aula, desfase metodológico, entre otros aspecto que pueden ser, entendemos, fácilmente salvables.

La última parte de la investigación trata de proponer una solución a la realidad investigada. A partir del uso de las tecnologías digitales y de la metodología colaborativa, se trata de crear un espacio en la Red en la que museos y docentes trabajen colaborativamente para transformar la forma de afrontar los nuevos retos desde una perspectiva colaborativa, sumando todos en la misma dirección. La propuesta se le ha llamado la Red Educativa de Museos de Andalucía (REMA 3.0).

Introducción

Introducción

Introducción

*Hay un fragmento de la mañana
en el museo de la escarcha.*

(Federico García Lorca)

Basado en hechos reales...

Según la Neuroeducación aprendemos aquello que realmente nos llama la atención o que nos resulta atractivo. Si algo nos resulta interesante, nuestro cerebro lo retiene con una asombrosa facilidad. Es lo que debió de ocurrirle a Rafael Alberti (por ejemplo) cuando visitó el Museo del Prado y posteriormente dedicó un poema entero a describir su visita dando algunos retazos de la sensación que le habían causado cada uno de los grandes maestros que había encontrado en aquel Templo del Arte.

*¡El Museo del Prado! ¡Dios mío! Yo tenía
pinos en los ojos y alta mar todavía
con un dolor de playas de amor en un costado,
cuando entré al cielo abierto del Museo del Prado.*

(...)

*El aroma a barnices, a madera encerada,
a ramo de resina fresca recién llorada;
el candor cotidiano de tender los colores
y copiar la paleta de los viejos pintores;
la ilusión de soñarme siquiera un olvidado
Alberti en los rincones del Museo del Prado;
la sorprendente, agónica, desvelada alegría
de buscar la Pintura y hallar la Poesía,
con la pena enterrada de enterrar el dolor
de nacer un poeta por morir un pintor,
hoy distantes me llevan, y en verso remordido,
a decirte, ¡oh Pintura!, mi amor interrumpido.*

Introducción

Rafael Alberti *A la Pintura* (poema del color y la línea)

No obstante, también apunta esta ciencia moderna a medio camino entre la neurología y las ciencias de la educación que aquello que no nos supone un reclamo es rápidamente olvidado o, en el caso de que tengamos que retenerlo, nos va a suponer un esfuerzo extraordinario. La facilidad de retención que nos aporta un estímulo, tanto positivo como negativo, es contraria en los estímulos neutros.

Cuando realicé la primera toma de contacto con este término me pareció fascinante. ¡Eso explicaba muchas cosas! Cómo puede ser que recuerde datos que son realmente innecesarios y que de lo fundamental me olvide tan rápido. Si aplicara la teoría de la Neuroeducación, se diría que lo que se ha determinado como fundamental (bien por la sociedad actual, por la herencia académica o por las leyes educativas), no me ha llamado mucho la atención, de ahí mi dificultad para retenerlo. Algo así debía de pasar con los museos durante mi infancia. Que mis padres organizaron visitas a museos no hay duda. Sin embargo, me debían de resultar bastante poco significativas ya que mi memoria adolece de un vacío sistémico al intentar recopilar mentalmente alguna visita a un museo antes de los once años.

Del “hangar de lápidas” a otros conceptos más evolucionados

Según mi desentendida memoria, el primer museo que visité fue el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida. Un gran museo para empezar a recordar: Premio Nacional de Arquitectura, Roma siempre me fascinó como cultura, su pragmatismo artístico me parece el culmen de esta civilización... aunque estoy segura, como he podido comprobar después que mi recuerdo estaba alterado por la percepción subjetiva de aquellos años. Así que cualquier parecido con la realidad empiezo a poder considerarlo resultado del azar. Recuerdo un espacio sumamente amplio, ahí aprendí cómo se llamaba donde “aparcaban” los aviones, la palabra de la visita fue *hangar* porque a eso me recordaba (también aprendí que los aviones no se aparkan, se guardan). Este “hangar” estaba lleno de lápidas, imposibles de leer muchas de ellas. En mi persona estaba la firme convicción de que no estaban puestas para leerlas todas, sino para que viéramos cuan extensa era la colección del museo. No así para otros integrantes del grupo con el que visitábamos el museo las cuales sí que estaban muy interesados en

Introducción

dichas inscripciones, así que leían todas y cada una de ellas. La visita al museo terminó de una manera que recuerdo familiar. Sentada en el batiente de la puerta de salida, esperando a que los demás terminaran de verlo. Estaba siendo, sin saberlo, víctima de un acusado Síndrome de Stendhal que me abocaba a no mirar para atrás. No podía volver a entrar al museo ni para buscar al resto del grupo, no se viese por algún motivo incrementado más el tiempo de la visita. ¿Quién me iba a decir en aquel momento, que unos años después, estaría recordando aquella experiencia para que formara parte de la introducción de mi proyecto de investigación?

Semejante experiencia de visita a un museo tiene todas las posibilidades de que fuese olvidada, ya que significativa como tal no se pudo considerar. Si en ese momento me hubieran pedido una definición de museo, unos elementos que no podrían faltar serían el de “hangar” y lápidas. Pobre señor Moneo y pobres romanos, a lo que se puede llegar a reducir todo un proyecto cuando no va acompañado de una experiencia positiva.

La duda te hace avanzar y mientras avanzas creces

Vinieron años de formación y desarrollo en el campo de la museología, pero resultaba más complicado de lo que en un principio parecía poder acceder a trabajar. Sin embargo, a medida que iba avanzando en mi vida profesional las experiencias y perspectivas que fui forjando cada vez fueron más enriquecedoras. Si en un principio consideraba que el museo necesitaba de las exposiciones temporales para ser dinámico y cercano a los visitantes, poco a poco fui descubriendo las colecciones permanentes. El potencial comunicativo y educativo de estas galerías era un mundo que estaba por descubrir. Muy influenciada por Descartes (pero sin saberlo), empezaron a surgir dudas con respecto al concepto de museo que había aprendido en la teoría y que poco tenía que ver con lo que observaba en la práctica. Y como buena duda metódica, me hizo avanzar modulando la formación que iba adquiriendo, la cual a su vez provocaba que surgieran más y más preguntas.

El sometimiento del concepto del museo al proceso del pensamiento crítico (López, 2012) había aparecido en mi vida y no tenía intención de ser una moda pasajera. La gran dificultad que observaba en esta institución era su propia incomunicación con el visitante. Algunos, como aprendí posteriormente, lo llamaban comunicación de masas (Kaplan, 1998), en la cual el museo establece el discurso y lo lanza indiscriminadamente a todos los visitantes sin tener en consideración ninguna especificidad individual o

Introducción

grupal. Era muy curioso comprobar cómo en aquel momento, existían campañas publicitarias de grandes cadenas multinacionales de comida rápida que sus mensajes para vender sus productos estaban sumamente segmentados, para jóvenes, para público infantil, para *singles*, para familias... tenían claro quiénes eran su público objetivo y qué querían conseguir. Sin embargo, esto es no lo que encontrábamos en el mensaje del museo. Un mensaje único para todos, el cual se pretendía que llegara a una diversidad ingente de visitantes con niveles socioculturales sumamente diferentes y de edades también muy diferentes. Esto limitaba tremendamente las posibilidades de éxito en las visitas.

Una de las claves de la comunicación es la escucha

Si uno observa a los visitantes cuando entran y salen de un museo, los comentarios que realizan son de lo más reveladores. Se puede aprender mucho si se escucha al visitante. Los más honrados, también los más sencillos, a la salida reconocían su incapacidad para valorar lo que estaban viendo. *“Esto no me gusta, claro es que yo de esto no entiendo”*. En esta expresión se manifestaba una derrota. El visitante se ha evaluado y él mismo se ha suspendido. *“Yo de esto no entiendo”* esta es la razón por la que, según el propio visitante, que no ha llegado a asimilar lo que el museo le quería decir. Reconoce su incapacidad de comunicación con el museo, con determinados mensajes, bien por falta de nivel formativo- cultural o por falta de interés. La cuestión es que el visitante asume la culpa. ¿Podríamos imaginar la frustración de esos visitantes? Han ido a ver un museo, seguramente recomendado por su entorno más cercano y no han entendido nada. ¿Volverían a visitar el museo después de semejante experiencia? Sólo aquellas sensaciones y emociones que se reconocen como positivas activan los núcleos dopaminérgicos de nuestro cerebro, los cuales segregan unos neuropéptidos (Anaya, 2014). Estos son los encargados de producir la sensación placentera o de bienestar que el humano volverá a buscar en sus acciones. Pero esto no es lo que produce una visita al museo de esas características. Si algo causa frustración hay que evitarlo y siguiendo ese axioma si la visita al museo es frustrante para algún visitante este tenderá de forma natural a evitarla.

La persona necesita libertad para poder afrontar todo proceso estético y educativo

Introducción

¿Qué ocurre cuando liberamos al visitante de la obligatoriedad de que lo que está viendo le tiene que gustar? Según las teorías de la experiencia estética de Beardsley & Hospers (1990), para que esta se produzca es imprescindible (junto con otros requisitos) el sentimiento de libertad del visitante ante lo que quiere transmitirle (o no) la obra, esta libertad se sitúa en el origen y en el resultado de la catarsis entre la obra y el visitante propuesta por Jauss (2002). ¿Y si le dijéramos que no tiene que entenderlo? ¿Le liberaríamos de los corsés sociales que se han considerado hasta ahora inalterables? ¿Y si una persona ante una obra de Picasso o de Dalí pudiera decir abiertamente “No me gusta, no me transmite nada”? Esto sería lo más fácil actualmente para las instituciones museísticas. De hecho, durante mucho tiempo da la sensación de que han podido excusarse en estas circunstancias para desarrollar mensajes museográficos completamente herméticos a la gran masa de público que visita sus salas y que por estadística, no pueden ser mayoritariamente experto.

No solo de rankings viven los museos

Una vez superada la visión del hangar de lápidas, se empezó a dar forma en mi cabeza una imagen algo más evolucionada de los museos. Los museos empezaban a ser referentes culturales en las ciudades. Eran lugares que había que visitar sí o sí cuando viajabas a una ciudad. ¿Has estado en Bilbao y no has visitado el Guggenheim? ¿Has estado en Málaga y no has visitado el Museo Picasso? Son preguntas que las personas te hacían acompañadas de un amplio gesto de sorpresa e incluso de perplejidad cuando la respuesta era negativa. Esta es la tesitura que en su momento aprovecharon los museos y en ciudades como Bilbao, Málaga, Madrid, Barcelona, Sevilla, los museos fueron los grandes aliados del turismo. Aunque seguían siendo igualmente pobres en herramientas comunicativas, sin embargo ahora tenían muchos más visitantes. Dándose la tesitura de que no importaba tanto la fidelización del visitante (punto cardinal en cualquier programa de marketing) como el que las personas que visitaran la ciudad no se fueran sin pasar por el museo.

Y empezaron los *rankings* de museos con más visitantes. A todos nos suena en las noticias las cifras de visitantes de los museos estatales, autonómicos, locales: ““*Tesoros de la Hispanic Society of América*” cierra con más de 480.000 visitantes” (Madrid Actual, 13 de septiembre de 2017), “*El Museo de Bellas Artes de Bilbao eleva sus visitantes un 18,5% respecto a 2016 y supera los 200.000*” (El Diario, 13 de septiembre de 2017), son

Introducción

dos ejemplos de los últimos recogidos en la prensa. Atendemos a la cantidad de visitantes que pasan por los museos, pero no a la calidad de estas visitas. Por lo tanto, no nos preocupa tanto cuán educativa sea la visita en nuestra institución como número de personas nos visiten en el cómputo final del año. Esta realidad afecta de manera directa a la comunidad local, la más cercana al museo. La que realmente tiene la posibilidad de volver una y otra vez a visitarlo, aprendiendo algo nuevo y significativo en cada uno de sus encuentros.

¿Cuántos de todas estas personas repetirían la experiencia de visitar un museo porque su cerebro está pletóricamente colapsado con los neuropéptidos producidos?

Cuando la necesidad de “tener” estuvo por encima de la realidad de “ser”.

En este afán en profundizar en la comunicación en los museos, siempre entendida como el paso previo e indispensable para la educación, descubrí todo un ejército de museos locales. Como si de los Guerreros de Sian se trataran estaban ahí, siempre estuvieron quietos (hieráticos). En muchas ocasiones esperando a que alguien los redescubriera, a que algún movimiento renovador le volviera a situar en órbita, a que alguien le quitara el polvo que con el tiempo se había depositado sobre ellos mismos. Eran la clave para mi idea comunicativa. Ellos son los que mejor conocen a los visitantes locales, son ellos los que custodian su memoria. Aunque estos museos locales estaban experimentando también una realidad muy particular que también tuvimos que conocer y tener muy en cuenta.

Con todo el boom del turismo, hasta el pueblo más pintado tenía un centro de arte contemporáneo, un museo de la historia local de alguna especificidad o localismo digno (o no) de musealización. Pero estos museos, como ya apuntaba Santacana (2008), eran la cenicienta de la cultura. Museos locales que habían surgido en un momento dado, con un presupuesto inicial habitualmente generoso y que en el final de la década del 2010, con los primeros síntomas de la crisis económica fueron los primeros en sufrir sus consecuencias.

Los museos atesoran el patrimonio material mueble de la comunidad en la que surge. Esta comunidad puede ser muy grande, como ocurre con los museos nacionales, en los que se supone que se custodia la memoria y la herencia patrimonial de toda la nación, más pequeños, como los autonómicos o en el estadio inferior los locales. Estos últimos

Introducción

son los que están más en contacto con el patrimonio de la comunidad. Sin embargo, ¿Qué ocurre cuando el museo que se ha inaugurado en la ciudad no tiene ninguna vinculación con esta comunidad? ¿Qué ocurre cuando el patrimonio que custodia no es reconocido por la ciudadanía? Muchas ciudades rápidamente se hicieron con una serie de museos (generalmente orientados hacia el turismo) pero se olvidaron de que los museos son reflejo de la comunidad en la que surgen y este reflejo, este trabajo de reconocimiento en el museo de parte de tu historia no se conforma tan rápido como se había construido, inaugurado y posiblemente, cerrado el museo.

Abre las puertas

— ¡sésamo!— *museo de curiosidades.*

Lo más raro es el beso, lo más raro;

sus leyendas florales, sus familias,

la estupenda memoria de los niños.

Lo más raro es el viento, son

sus labios, sus labios que ahora besan

en los míos y en ellos van volviéndose

inocentes. Lo más raro es el alba,

un alba rubia, cormoranes que vuelven,

los dieciséis sentidos de la luna.

Carmen Pallarés. Museo de Curiosidades (Sala Once)

Vamos a hablar en un idioma que todos podamos entender

Una de las curiosidades que más rápido se detecta es la discordancia existente entre la teoría y la práctica de los museos. No se pretende en este momento dar un listín de incoherencias teórico-prácticas de los museos, no es esa la finalidad. Pero sí destacar una situación que se está produciendo en nuestro país, la cual se acepta de manera generalizada y nos está complicando la renovación museística a nivel local y regional. En ninguna definición aportada por el Internacional Council Of Museums (máximo organismo internacional dedicado a los Museos, dependiente de la UNESCO), se establece la finalidad turística de los museos. Se determina la necesidad de conservar, atesorar, comunicar o exhibir, para desarrollar unos objetivos educativos. Pero en ningún momento se habla del museo como instrumento al servicio del turismo. ¿Qué

Introducción

ocurre cuando un museo se orienta preferentemente al turismo y deja de lado a su comunidad?

Son estos museos turísticos mercantilizados, completamente ajenos al sentir de la población circundante los que están siendo cuestionados, esta vez no sólo por mí, sino por toda la sociedad. Estos son los realmente herméticos para sus visitantes locales. Hablan, pero en otro idioma, no reflejan su idiosincrasia, no responden a las necesidades educativas de la comunidad. Se producen situaciones casi cómicas en las que museos de arte contemporáneo han terminado en un entorno rural, donde la población local no había visitado nunca un museo, ni lo hizo después del día de la inauguración. Son museos que vinieron impuestos desde arriba y que no son significativos localmente.

Ante el diluvio, sólo los que tienen las raíces bien profundas en la comunidad sobreviven

Otro de los conceptos clave que llegó mediante la formación dando sentido a lo que estaba observando en mi entorno fue el de Sociedad del Conocimiento. Una nueva sociedad se ha impuesto a la postindustrial, en un principio conocida como “de la Información” ha evolucionado a la “del Conocimiento”. Entendí que no nos basta con tener la información, queremos hacerla y rehacerla, jugar con ella y compartirla, extraer aprendizaje de todo. Esta nueva Sociedad quiere pensar y decidir por ella misma y para bien o para mal, repensar todo aquello que había sido hasta ahora aceptado como parte incuestionable de la tradición para ponerlo en duda. Para Siemens (2006), uno de mis autores revelación en aquel momento, esto ocurre cuando el conocimiento ha salido de los espacios seguros de confianza predominantes en las generaciones pasadas. ¡Claro! Somos constructores de nuestro conocimiento.

Nos puede parecer que se trata de una sociedad del relativismo, de la crítica continua y de las preguntas sistemáticas. La sensación para muchas personas es la del diluvio, en el que las dudas ahogan todo lo conocido hasta ahora, todo aquello que nos daba estabilidad. Esa es una de las consecuencias de la Sociedad del Conocimiento. La ventaja del saber; puedo pensar por mí misma y decidir sobre lo que quiero aceptar y lo que no. Me fascinó cuando leí como Siemens (2006) reconocía que esto suponía un cambio en la relación de los gobiernos, las corporaciones, las iglesias, las escuelas con la sociedad.

Introducción

Esta es otra de las piedras angulares en el discurso que se iba dando forma en mi cabeza sobre los museos y cómo debían afrontar la realidad. No tenía ninguna duda de que esta nueva Sociedad ponía muy nerviosas a determinadas instituciones. No tenemos la madurez suficiente individual y grupal para considerar la evaluación como una oportunidad de mejora. Hasta ahora, de manera generalizada, siempre va asociada a un cuestionamiento, a una nota, a una intromisión en el trabajo personal. No podemos evadir este sentimiento erróneo, pero humano.

Ya empezaba a tener varias ideas satélites en la cabeza, la comunicación en los museos, los museos locales, la nueva Sociedad del Conocimiento... sólo me faltaba que todos ellos compartieran una misma órbita. Mientras esto ocurría, las preguntas seguían fluyendo. Como buena integrante de la sociedad actual, el pensamiento crítico continuaba cuestionando cada uno de los componentes que iba encontrando. Y llegó el día en el que surgió un espíritu inconformista: *¿Qué tenemos que temer?* La Sociedad cuestiona las tradiciones. Esa era la pregunta que orbitaba, ahora tenía la solución: si conseguimos superar estas pruebas, saldremos reforzados como instituciones. Obtendremos un lugar preeminente en la comunidad, ya que habrá sido ella misma la que nos ha aprobado y reconocido. No es una institución impuesta sino elegida por la comunidad.

En este momento llegué a una de las ideas esenciales que me han acompañado en toda la investigación: Sólo aquellos museos que realmente sean significativos para la comunidad tendrán asegurada su continuidad.

Con esta situación, sólo hay dos posibilidades: renovarse o morir.

¿Cómo ser significativo para la comunidad? ¿No son ya? ¿Alguna vez lo fueron? ¿Lo conseguirán? ¡Claro que lo conseguiremos! Sólo tenemos que conocer la situación y plantear una actuación acorde con lo que queramos conseguir. La realidad que había conocido de la Sociedad del Conocimiento dictaba mucho de la que identificaba en los museos. ¿Cómo iba un visitante a extraer un conocimiento significativo para su persona si se le daba el mensaje, como afirmaba Siemens (2006.p.5), “pre-empaquetado”? Son mensajes herméticos, determinados por una persona o institución en un momento dado (generalmente, hace décadas) y que no atienden a variaciones ni personales ni temporales. ¡Para todos el mismo! Estos son los museos inaccesibles para una comunidad que ha evolucionado en el tiempo, que ha transformado su forma de vivir,

Introducción

de relacionarse, de trabajar, su manera de ocio y de educación. ¿Qué sentido puede tener para esta sociedad tener una institución decimonónica más cerrada (física y cognitivamente) que abierta? ¿Qué podría suponer para la comunidad el cierre de estos museos locales? ¿Qué pasaría con ese patrimonio local que tiene sentido vinculado a su comunidad? ¿Cómo podría gestionarse ese patrimonio fuera de su territorio? Si no se ha entendido en su contexto, ¿Quién va a apostar por él cuando esté deslocalizado?

Los satélites que rondaban mi cabeza se empezaban a organizar: los museos se basaban mayoritariamente en el sentido de la vista, comunicaban un mensaje hermético para muchos de los visitantes locales, eran cuestionados por la comunidad. Tenían todas las probabilidades de desaparecer, pero eso no lo podíamos consentir. Algo tenía que cambiar. Ahora llegaba mi pregunta cardinal: ¿Qué podría aportar yo? Por más que lo pensaba todavía no llegaba a una opción convincente. Mi concepto de museo había superado el de la infancia, ya no tenía nada que ver con los aviones, ahora era mucho más complejo, ahora tenía muchas más posibilidades.

Saca las manos de los bolsillos que estamos en un museo

Producto de la formación y de los avatares de la vida, entré en contacto con la didáctica de las ciencias sociales, lo que me hizo vincularme irremediabilmente a la problemática de los grupos de escolares. ¿Cuántos centros educativos visitaban los museos cada año? ¿Cómo sería esa visita? ¿Cómo consigue el museo comunicarse con esos escolares? ¿Qué visión tienen los docentes de las visitas a los museos? ¿Qué visión tienen los museos de los docentes que los visitan? Ahora sí que venía mi diluvio personal de preguntas.

Los grupos de escolares eran, además de uno de los segmentos de visitantes más numerosos en los museos, la representación más actual de la comunidad de un museo. Es decir, los escolares que visitan un museo suelen proceder de centros cercanos al entorno del museo. Mentalmente empezaba a conformarse cierto orden en las ideas. La comunidad estaba representada en los museos por los grupos de escolares.

Me vino a la memoria una imagen. Cuando estaba en el museo me encantaba ver los colegios en las salas. Siempre me centraba en ver dónde llevaban las manos. Para mí es fundamental la posición de las manos. Transmiten mucha información consciente o inconscientemente. Ningún niño por iniciativa propia coloca las manos como las lleva en

Introducción

el museo: en la espalda o en los bolsillos. Ningún niño aprende sin tocar, sin experimentar por él mismo. Ninguna persona aprende significativamente por el simple hecho de observar. Luego aprendí que había profesores que ya habían reparado en esta situación y habían dado con el término exacto. Para Asencio y Pol (2002), el aprendizaje que se planteaba en el museo era una cuestión de ósmosis. Entendí que para esto no se necesitaban las manos, ni los sentidos, sólo la vista. En el mensaje pre-empaquetado, tampoco necesitamos pensar. Sólo observar.

¿Cómo vamos a pedirle a los grupos de escolares que aprendan de esta manera? Bueno, sí, se lo pedimos y se lo hemos pedido tradicionalmente pero ¿Cómo pretendemos seguir haciéndolo?

El museo en ese momento se me asemeja a una isla con un halo de elitismo cultural que impide acercarse a él. Históricamente se ha establecido unos muros físicos y cognitivos que lo hacen impermeable. Nada entra, pero tampoco nada sale. ¿Este museo podría ser la clave para que los grupos de escolares, como representantes de su comunidad, renovaran su visión y consideración? ¿Podrían llegar a considerarlo como un aliado en su formación? ¿Y si a partir de ahora fuese algo vivo?

Como ya tenía las ideas algo más ordenadas, empecé a investigar casos concretos y descubrí con gran alegría como algunos museos locales habían reaccionado rápidamente ante la nueva situación comenzando un proceso de renovación comunicativa y expositiva lento pero sobre seguro. Encontré ejemplos muy interesantes, sobre todo fuera de nuestro país, donde la gestión económica del museo recaía en la comunidad, donde se había desarrollado la institución contando con ella, participando activamente en sus decisiones y en su evolución. El museo irremediablemente evoluciona de esta manera a la par que la comunidad.

Evolución, comunidad, educación, escolares, sociedad, museos, comunicación. Me faltaba el nexo de unión. Todavía no encajaba todo.

Cuando el bosque te impide ver el árbol

El instante verdaderamente clave llegó después de realizar un taller sobre tecnologías digitales aplicadas al patrimonio. Tuve que reposar la gran cantidad de información que había recibido. Nos hablaban de las futuras gafas de Google, de la Realidad Aumentada, de los Códigos NFC, de *mapping*, impresoras 3D,... una cantidad ingente de tecnologías

Introducción

que estaban llegando y todos nos aseguraban que cada vez tendrían un coste menor. Aun así yo entendía que ese coste era inasumible para los museos locales.

Estos pobres museos locales a los que la crisis económica no otorgó a algunos ni la posibilidad de renovación, directamente se cerraron sin consideraciones previas. Y es que realmente, muchos de ellos pasaron sin pena y sin gloria por el sentir de la comunidad, la cual no se sentía lo suficientemente identificada con ellos como para luchar por su permanencia.

Sin embargo, observaba a otros museos por los que sí merece la pena luchar, aquellos que la comunidad ha reconocido y lo continúa haciendo como instituciones clave en su memoria y en su identificación como sociedad. Estos museos comprobaron cómo los recursos económicos y humanos disponibles no llegaban a cubrir las necesidades mínimas para permanecer abiertos, ¿Cómo se iban a plantear una renovación en la comunicación con la comunidad? Eso suponía un desembolso de recursos inasumible por la mayoría de ellos.

Todos mis satélites cerebrales estaban ahora unidos por un hilo, una herramienta común a todos: Las tecnologías digitales. ¡Claro! ¿Cómo no lo había visto antes? La Sociedad del Conocimiento las tiene tan asumidas que han pasado a ser en algunos casos invisibles. ¡Por esto no lo había visto antes! Existen, junto con las grandes y costosas tecnologías otras mucho más modestas, de coste muy bajo que correctamente aplicadas tienen un potencial comunicativo y educativo inconmensurable.

Las tecnologías digitales son la clave para la renovación comunicativa y educativa de los museos en el siglo XXI. Herramientas fundamentales que nos hacen superar posibles brechas culturales y económicas, que nos hacen pensar globalmente, partiendo de lo local, que establecen nuevas formas de comunicación y de relación entre las personas. Estas tecnologías han estado en la base de la transformación de la escuela; otra institución decimonónica heredada como los museos y que también ha sido muy cuestionada por la Sociedad del Conocimiento. Museos y escuelas comparten no sólo la finalidad educativa, también el momento de crisis ante la necesidad cada vez más acuciante del cambio.

Pero esta inclusión de las tecnologías digitales en la educación era sólo uno de los requisitos que interpelaba la nueva sociedad. Existían otros que, sin saberlo, se convirtieron en los pilares de toda mi propuesta de investigación. Descubrí que la educación tenía que salir de los límites de la escuela, claro, nosotros tenemos el museo

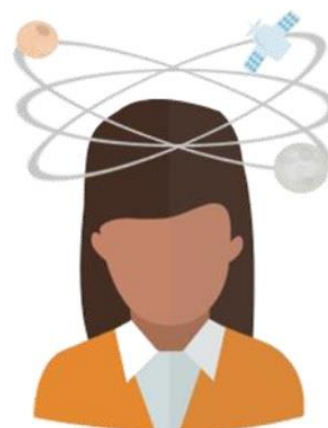
Introducción

como aliado para ello. Aprendí como la educación tiene que establecer una comunicación y una relación bidireccional entre docente y discente, idea que rápidamente se asoció al concepto de renovación comunicativa horizontal que necesitaban los museos. Se tenían que transformar los cauces, los canales, los medios por los que se transmitía la información para transformarla en conocimiento, aquí teníamos a las tecnologías digitales dispuestas a hablarle a la sociedad en el mismo lenguaje que ella manejaba a diario, uno que ella dominaba.

En el momento en el que sabes que estás cerca de encontrar lo que estás buscando existe una emoción nerviosa que hace que todo sea vivido de manera mucho más extrema. Lo tenía todo, sólo me faltaba darle una forma lógica, operable y plausible a la propuesta.

Si el conocimiento era el eje estructural de la nueva sociedad, aquellas instituciones que lo generen adquirirán una importancia capital. Las escuelas son tradicionalmente centros de formación que cada vez más dejan de ser centros instructores para ser generadores de personas críticas. Los museos tienen el conocimiento en sí, en sus colecciones se atesora la historia de la comunidad. Por lo tanto, museos y escuelas deben ser aliados en la renovación educativa de la sociedad. Para ello, nuestro objetivo está en los grupos de escolares y en ofrecerles una alternativa en el museo que esté vinculada al trabajo en el aula y que metodológicamente sea coherente con las nuevas corrientes pedagógicas. Las posibilidades educativas y comunicativas que nos ofrecen las tecnologías digitales deben estar en la base de cualquier propuesta que se realice y que pretenda tener un mínimo nivel de aceptación por parte de la comunidad. Las nuevas formas de trabajo que ofrecían las metodologías basadas en las tecnologías digitales debían ser la clave de la propuesta. En una Sociedad en que la finalidad de crear conocimiento es compartirlo para seguir generando más, entendía que no se trataba de proponer una intervención aislada o segmentada. Se trataba de unir, de sumar, de hacer entender a unos y a otros que nos necesitamos mutuamente. Museos y escuelas tenemos que trabajar juntos. Tenía que encontrar una propuesta que reuniera todos nuestros conceptos satélites con sentido.

Es por todo ello, por lo que he desarrollado esta investigación con la finalidad de aportar una herramienta de trabajo común a museos y escuelas que les permitan



Introducción

asociarse en la labor educativa que comparten para de esta manera hacer frente a un futuro cada vez menos incierto y mucho más apasionante.

Capítulo 1. El problema a investigar y el diseño de la investigación

El problema a investigar y el diseño de la investigación

1.1. Se ha identificado un problema.

Y dice el refranero popular: “Más vale llegar a tiempo que rondar cien años”. Son pequeños *flashes* los que en ocasiones nos dan grandes pistas. Fue en un intento de explicar el tema de “La Hispania Romana” de la asignatura de Ciencias Sociales con los alumnos de 1º de la ESO y acercarlos a su realidad el concepto de romanización. Estamos en Córdoba, la ciudad que fue capital de provincia romana durante el Imperio, la que dio grandes pensadores y gobernadores a la metrópolis, aquella que con la Pax Augusta tuvo la recompensa de revestirse de mármol, la que sus habitantes tenían el título de ciudadanos... Si en este entorno urbano patrimonialmente privilegiado nos cuesta explicar y entender la romanización, algo estamos haciendo realmente mal.

Tenemos que tener claro que la apuesta por las tecnologías digitales siempre ha sido una constante en la metodología que hemos llevado a cabo en el aula, reconocemos que no hay “presentación *Power Point*” (Diseño 3D o implementación de Realidad Aumentada) lo suficientemente poderosa que pueda superar la visita y la contemplación del Patrimonio Cultural en vivo y en directo. Si vamos a estudiar la Córdoba romana, lo ideal es hacerlo a partir de los vestigios reales que podemos encontrar en la propia ciudad.

Después de Roma el temario aborda Al-Ándalus. Teníamos que profundizar en la ciudad medieval, las características de las medinas, las estructuras de las mezquitas musulmanas... ¿Volveremos a intentar explicar todo a partir del libro de texto? ¿Serán los gráficos del nuevo libro digital lo suficientemente buenos como para hacernos vivir una experiencia-inmersión en la mezquita? ¿Seremos capaces de explicar correctamente cómo eran las callejas de las ciudades musulmanas y por qué eran así? ¿Vamos a ser capaces de explicar todo Al Ándalus y la importancia de la ciudad de Córdoba sin asomarnos a la ventana del colegio y tomar conciencia de las huellas que ha dejado el pasado musulmán de la ciudad en su fisonomía? ¿De verdad vamos a explicar la estructura de la mezquita a partir del dibujo del libro y no vamos a visitar la Mezquita de Córdoba que tenemos dos calles más abajo? Parece complicado dejar todo este Patrimonio, que diariamente vemos y vivimos en la ciudad, a un lado y explicarlo desde la frialdad de un aula y de un Power Point.

Para Cuenca, Domínguez y Estepa (2001), el resultado de integrar el Patrimonio y las Ciencias Sociales es “una ciudadanía conocedora de sus señas de identidad y

El problema a investigar y el diseño de la investigación

extraordinariamente respetuosa con el medio ambiente así como con otras culturas y formas de vida pasadas y presentes” (p. 9).

Fue el momento de empezar a enlazar realidad patrimonial con contenidos curriculares. Se trazan puentes entre contenidos-patrimonio o contenidos-instituciones. Es el punto de no retorno en el que asimilamos que la escuela no puede permanecer dentro de sus muros. No en esta ocasión. En esa búsqueda de compartir contenidos, el Museo Arqueológico de Córdoba se postulaba como un gran candidato para los cursos de 1º y de 2º de la ESO, el Patrimonio que contiene en sus salas tiene su correspondencia absoluta con el currículo de las Ciencias Sociales. Sólo quedaba un detalle: Visitar el museo con un grupo de escolares.

Seguramente alguna vez hemos coincidido en un museo con un grupo de estas características. Nosotros habíamos coincidido muchas veces antes de ser docentes y lo que más nos llamaba la atención era la reacción de las demás personas que comparten sala con este grupo. Estas son de lo más variopintas. Podemos encontrar a la pareja de personas mayores, extranjeras que se detienen y los observan con una amplia sonrisa en su cara encomiando la actividad. También podemos encontrar a una pareja de edad media, formación superior, los cuales van al museo a tener una experiencia contemplativa- silenciosa. El grupo de escolares les está sacando de punto creando un clima completamente opuesto a lo que ellos entendían que tenía que ser el misticismo artístico. Existen otros visitantes. Hay una persona que va sola y empieza poco a poco a interesarse por las respuestas y los comentarios de los escolares participando de sus comentarios. Otros deciden cambiar de sala rápidamente, alterando el “orden” de la visita para poder evitar al grupo. También encontramos los que han dado un paso más y piden al personal de sala una intervención efectiva para que cese dicha profanación. Piden que les diga al grupo que baje la voz, que no se paren todos en la misma obra, que respeten el turno de palabra, que levanten la mano para hablar, que no se apoyen en las paredes... que... prácticamente terminen rápido, porque en algunos museos los grupos de escolares crean conflicto con el resto de visitantes y con el propio museo. “Son pocos los visitantes que encuentran en el museo una buena acogida que les permita gozar plenamente de la visita” (Pastor, 1992 p.11).

Pero hay una persona en ese grupo que tiene todo en contra para disfrutar de la visita y que está en una situación sumamente delicada: El docente que lo acompaña. Puede que haya organizado la actividad con toda la ilusión, poniendo muchas expectativas en

El problema a investigar y el diseño de la investigación

la misma y ahora todo puede repercutir en la evaluación del alumnado (y de sus progenitores) de la actividad, inclinando la balanza extremadamente volátil hacia el éxito rotundo o el fracaso más estrepitoso. Si es satisfactoria ¡Perfecto! Pero... ¿Y si no es así? Es por eso que intenta que el grupo se lo pase lo mejor posible en el museo, que la visita sea realmente gratificante (y si de camino aprendemos algo, mejor que mejor). Se intenta un equilibrio cuasi imposible entre la idiosincrasia del grupo escolar y la propia del museo. Puede que la visita le haya sido impuesta desde el claustro, desde el equipo docente o que sea una “tradición” nunca hasta ahora cuestionada y que todos los cursos se repitan. En este caso el docente puede tener una actitud mucho más pasiva, relajando las expectativas de satisfacción de todos con la visita. Esta pasa a ser un mero trámite. Suelen ser visitas muy rápidas y poco o nada formativas.

Con estas referencias... ¿Cómo íbamos a plantear una visita a un museo con un grupo de escolares? ¿Qué garantías de éxito teníamos? ¿Realmente merecería la pena la visita al museo tanto como para exponernos a todo esto?

A lo largo de las investigaciones que se han realizado sobre la experiencia de la visita de escolares al museo, han sido varios los especialistas que se han preocupado por diferentes aspectos. Colette Banaigs, responsable del Atelier del Museo de Arte Moderno de París, con respecto a la acogida de estos grupos, afirma:

La calidad de la acogida es un elemento esencial para algunos niños: es necesario que se sientan bienvenidos al museo. Tienen la necesidad de encontrarse bien para ver con buenos ojos y percibir bien todo lo que les rodea. Así, muchos se sientan, incluso se acuestan en el suelo. Debemos dejarlos hacer. Es suficiente que los supervisemos discretamente para que no deterioren las obras cosa que, por otra parte, no hacen prácticamente nunca. (Banaigs, 1985, citada por Pastor, 1992, p.19)

El problema estaba acotándose poco a poco. Algunas ideas empezaban a adquirir un peso considerable: Las Ciencias Sociales no pueden aprenderse simplemente en un libro. Son las ciencias más cercanas a la sociedad, las que los alumnos tienen más próximas a su realidad. El profesor Hernández Cardona (2002) recomienda una serie de principios para el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales en la actualidad, entre los que se encuentra la necesidad de la fundamentación de la disciplina en la “experiencia vivida por el alumnado, el fomento de la participación crítica y activa, el aprovechamiento de los recursos de nuestra época o el aprendizaje funcional que permita el desarrollo de las capacidades formales del alumnado” (p. 46).

El problema a investigar y el diseño de la investigación

La nueva Didáctica de las Ciencias Sociales nos exige que salgamos de la zona de confort que hasta este momento nos proporcionaba la escuela y empecemos a estrechar vínculos con otras instituciones. De esta manera el aprendizaje será un aprendizaje vivo, vivido por el alumnado y basado en la experimentación.

En este instante debíamos de dar el paso y retomar el punto en el que nos habíamos quedado: Tenemos que visitar los museos. Pero esta visita no puede quedar como una actividad complementaria o extraescolar¹ más. Si queremos dar una nueva visión de las Ciencias Sociales, debemos desarrollar una práctica diferente desde nuestras aulas. Es el momento de amplificar los contenidos del aula del centro educativo a la sala del museo. Contenidos similares ¿Resultados de aprendizaje similares?

Si el museo se convierte en un aula más, la visita debe trabajar de alguna u otra manera los contenidos del currículum escolar. Para Calvo (2001), se debe favorecer una integración del museo con el sistema educativo, Domínguez (2001) apuesta porque las visitas a los museos superen la consideración por parte de la comunidad educativa de ser “actividades extraescolares de recreo y de esparcimiento” (p. 14) y Tonucci (citado en Domínguez, 2001) reconoce la necesidad de transformar la escuela desde un proyecto educativo integral “en el que se articulen experiencias significativas fuera de la escuela a cargo de entidades no escolares y con características absolutamente no escolares” (p. 30).

El problema que empezamos a identificar, vuelve a acotarse un poco más: ¿Están los museos y las escuelas preparados para poder desarrollar esta labor educativa integral conjuntamente? ¿Cómo se están realizando hasta ahora las visitas de los escolares a los museos? ¿Qué materiales se trabajan? ¿Qué metodologías desarrollan? ¿Estarán adaptados al alumnado del siglo XXI que es el que se encuentra actualmente en nuestras aulas?

El desarrollo de la nueva Didáctica de las Ciencias Sociales (que tiene como finalidad dar respuesta a las demandas educativas de la nueva sociedad) pasa por una apertura de las instituciones (de todas) y el establecimiento de proyectos de acción conjunta. En este caso en concreto se ha elegido a la escuela y el museo como entidades afines.

¹ A grandes rasgos las actividades complementarias se desarrollan dentro del horario escolar y están vinculadas con los contenidos curriculares. Las actividades extraescolares se desarrollan fuera del horario escolar, no tienen por qué estar vinculadas con los contenidos curriculares. Pueden ser evaluadas, pero su evaluación no está dentro del proceso evaluador de las materias, áreas o disciplinas desde la que se organicen.

El problema a investigar y el diseño de la investigación

Ambas comparten su poder educativo y la cualidad de facilitar el acceso a la producción simbólica (Alderoqui, 1996, p. 25).

Las posibilidades de actuación conjunta aplicando nuevas metodologías incluyen una nueva manera de afrontar el reto de la innovación educativa: “Los museos han jugado y pueden continuar jugando con mayor intensidad, un papel activo en esta línea de educación interdisciplinar ya que poseen los recursos y el potencial para interrelacionar distintas materias de forma efectiva” (Pastor, 1992, p. 67). Debemos evitar lo que ha pasado hasta ahora en las visitas de los escolares. La imagen de los museos que recoge Domínguez (2001) por parte del profesorado es terriblemente negativa: “Instituciones cerradas, minoritarias, poco dadas a la recreación y sobrecargadas de objetos, fuera del interés del mundo actual” (p. 14). Muy vinculada con la advertencia que aportaba Pastor (1992) casi una década antes: “En el momento en el que los niños se aburren en los museos habremos perdido a nuestros mejores aliados” (p. 18). Y es que los escolares son el público por excelencia de los museos (Huerta, 2013).

¿Cómo evitar estos conceptos tan negativos? ¿Cómo evitar que el alumnado se aburra en las visitas a los museos? Para Mattozzi (2001), una solución está en que la mediación didáctica de los bienes culturales se debe realizar dentro y fuera de la escuela. La condición indispensable para que se produzca esta mediación didáctica es que se “anticipe a la actividad transpositiva”. Es necesario una transposición didáctica, una transformación de los saberes expertos a los saberes escolares. Domínguez (2001) también apuesta por la apertura del proceso didáctico más allá de los límites de la escuela, aportando una serie de consideraciones relacionadas con un medio urbano como un campo de aprendizaje dilatado:

1. Contacto de la escuela con el entorno y los elementos que se encuentran sumidos en el mismo (museos).
2. Mantener una escuela abierta y contextualizada implica muchas acciones.
3. Los cambios sociológicos y tecnológicos han multiplicado la oferta didáctica de las instituciones no formales.
4. Conveniencia de avanzar en las investigaciones sobre la Didáctica del Patrimonio y los Museos. (p. 17)

El problema a investigar y el diseño de la investigación



Ilustración 1. Bases de la didáctica de los bienes culturales. Basado en Mattozzi (2001, p. 60).
Elaboración propia.

Reconoce Mattozzi (2001) que “la formación de los agentes especialistas y bienes culturales y los docentes es uno de los problemas de investigación más interesantes” (p. 79).

Llegados a este punto podemos afirmar que tenemos acotado el problema que hemos identificado y que vamos a investigar. Museos y escuelas están llamados a entenderse y a trabajar conjuntamente en la nueva educación del siglo XXI. Sin embargo, las referencias mutuas no son nada alentadoras. ¿Cómo será este trato ahora? ¿Cómo han evolucionado a lo largo de su historia cada una de estas instituciones hasta llegar al momento actual en su relación con la sociedad? ¿Cómo podría plantearse una intervención conjunta para alcanzar la significación social que ambas necesitan para proyectarse al futuro? ¿Cómo están presentándose mutuamente los museos y las escuelas? ¿Qué referentes teóricos actuales apuestan por esta complementariedad real y efectiva de los contextos educativos?

Lo real es acotar

Para poder abordar correctamente el problema que en un principio se identificaba se ha tenido que definir y cerrar unas preguntas que nos situaron en la línea de salida. Junto con estas también se ha considerado necesario acotar el ámbito geográfico en el que se va a realizar el estudio de campo en sí. En este caso se ha elegido la comunidad autónoma de Andalucía por varios motivos. El primero de ellos es la proximidad

El problema a investigar y el diseño de la investigación

geográfica, la cual facilita el acceso y desplazamientos a los centros en los que se desarrolla la investigación. El segundo motivo es que en esta comunidad autónoma hemos desarrollado nuestra actividad laboral en ambos ámbitos y conocemos la realidad desde dentro, lo cual nos facilita el proceso de la investigación. Y en tercer lugar, porque se pretende investigar y poner en marcha un plan de acción en un entorno cercano para que sea fácilmente evaluable, con la posibilidad de extrapolarlo a otras regiones, pero una vez que se ha experimentado, evaluado y mejorado en el entorno conocido.

Se ha visto en la investigación una oportunidad para profundizar en la realidad educativa que experimentan los museos andaluces, aquellos que custodian nuestro Patrimonio más cercano. Para ello se ha seleccionado de la base de datos del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, aquellos museos que aparecen emplazados en el territorio andaluz.

La decisión de elegir esta base de datos y no la que aporta la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía ha estado basada en el rigor previo de la institución para registrar a un museo como tal. En un primer análisis de la base de datos de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía se apreció cierta vulnerabilidad hacia el concepto de museo que nos aporta el ICOM (2007): “Institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”.

Reconociendo como museos muchas instituciones que no cumplen las funciones mínimas establecidas por este organismo internacional. Por lo tanto, ante esta falta de rigor con la institución museística, se decidió seleccionar la base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La concreción de la investigación en el ámbito andaluz también nos va a permitir realizar una visión mucho más profunda de la realidad investigativa de los vínculos museos-escuelas y de éstos con la sociedad del Siglo XXI.

1.2. Diseño de la investigación.

Para la realización de esta investigación se han establecido una serie de pasos secuenciados que buscan el rigor y la flexibilidad que necesita una investigación cualitativa de estas características y dimensiones.



Ilustración 2. Diseño de la investigación. Elaboración propia.

1. Revisión de la literatura existente relativa al tema a investigar. El primer momento de la investigación se dedicó a revisar todas las referencias bibliográficas existentes en torno a los ámbitos de nuestra investigación; museos, escuelas y su posible renovación para adaptarse a las necesidades del siglo XXI. Esta búsqueda se realizó ayudándonos de las posibilidades que brindan las tecnologías digitales a través de los grandes repositorios online y de la búsqueda en bibliotecas especializadas. Con esta labor se pretendía seguir una de las recomendaciones del profesor Blaxter (2000, citado en Fernández, 2005), estudiar a los “colegas” (p.1).

El problema a investigar y el diseño de la investigación

2. Redacción del marco teórico. Una vez conocida las referencias bibliográficas se ha redactado el marco teórico que ha sustentado nuestra pregunta de investigación sobre la adecuación de los museos y las escuelas a los nuevos requisitos de la Sociedad del Conocimiento, así como la experiencia mutua cuando las escuelas visitan los museos y los museos son visitados por las escuelas. Además de proporcionar el sustento teórico a nuestras preguntas de investigación, al problema identificado, también son la base de los objetivos que nos hemos establecido. Este marco teórico ha sido continuamente revisado y ampliado en la medida que en la investigación lo ha ido requiriendo.
3. Identificación del problema. El conocimiento del marco teórico ha ayudado a identificar realmente el problema, que en un principio, se había reconocido desde la experiencia laboral de la investigadora. Una vez asentadas las bases teóricas fue el momento de replantear nuevamente el problema de estudio y prepararlo para el nuevo análisis que se iba a hacer a partir de nuestra propia investigación. Se habían establecido las condiciones óptimas para poder pasar a la siguiente fase.
4. Diseño del paradigma. Cuando ya se había empezado a trabajar el marco teórico (se había planteado y replanteado el problema de la investigación) era el momento de empezar a dilucidar bajo las características de qué paradigma se iba a desarrollar nuestra investigación y qué metodologías se desarrollarían. Para poder diseñar el paradigma convenientemente se realizó una breve investigación sobre los posibles paradigmas investigativos, profundizando en aquellos más relacionados con las Ciencias Sociales.
5. Definición los objetivos de la investigación. Sin embargo, no será hasta que no se proyecte la finalidad de la investigación, los objetivos de la misma, cuando se pueda comenzar a diseñar y a acotar estructuralmente. Los objetivos que nos hemos establecido han sido categorizados: Un objetivo general que a su vez tiene dos partes, una de investigación y otra de acción. Y unos objetivos secundarios o específicos que nos ayudan en el desarrollo más pormenorizado de la investigación.
6. Estancia internacional.- Inserta en el diseño de la investigación, se encuentra la estancia internacional desarrollada en la Universidad de Bolonia, la cual tenía el

El problema a investigar y el diseño de la investigación

objetivo principal de conocer cómo se estaba trabajando la finalidad educativa y comunicativa desde los museos. Esta estancia sirvió como fase inicial para aprender cuáles son los instrumentos de recogida de datos y para aprender a evaluarlos profundizando en el conocimiento de los programas educativos para escolares llevados a cabo desde el sistema de Museos Comunes de la ciudad.

7. Diseño la investigación. En este momento se desarrolló toda la parte metodológica en el concepto más puro. Se decidió como se iba a estudiar cada uno de los ámbitos de la investigación. Cómo vamos a conocer la realidad de los museos en la red, cómo profundizaremos en el conocimiento de sus materiales online, cómo llegaremos a familiarizarnos con la experiencia de los docentes en los museos, cómo sabremos cómo se trabajan las visitas de los escolares en los museos, cómo vamos a comprender lo que supone para el alumnado visitar el museo. Todas estas preguntas tenían que quedar en la medida de lo posible resueltas en este momento, un buen diseño de la investigación nos facilitaría enormemente la labor. Es la hoja de ruta que hay que seguir para llegar a buen puerto y poder salvar los imprevistos que surjan.
8. Técnicas de investigación cualitativas. Con base en todo lo anterior, los objetivos, el paradigma de investigación, el diseño de la misma, se han utilizado las siguientes técnicas de investigación:
 - a) La observación no participante en el análisis de las páginas webs de los museos seleccionados así como para el estudio de los materiales didácticos alojados en sus *WebSites* (con especial interés en aquellos destinados al público escolar).
 - b) Estudio de visitantes, se seleccionó el grupo de los docentes que han acompañado a los grupos de escolares en la visita a un museo como actividad complementaria a su labor educativa en el centro.
 - c) Grupos de discusión conformados por alumnado de los últimos cursos de la Educación Secundaria y de Bachillerato que tienen en común haber visitado un museo con el centro escolar en los cursos anteriores.
 - d) Entrevistas estructuradas a profesionales activos de los diferentes ámbitos investigados. Aportan su visión con respecto a la situación actual y a las

El problema a investigar y el diseño de la investigación

posibilidades de adaptación de los museos a la Sociedad del Conocimiento (y a sus necesidades).

9. Recogida de datos. Una vez superados todos los pasos anteriores, era el momento de proceder a la recogida de datos. Esta se ha realizado mediante varios instrumentos elaborados específicamente para esta investigación.
 - a) Para la observación no participante se han elaborado dos hojas de registro la primera relativa a la contextualización del museo en el espacio analógico-virtual y una segunda centrada en el análisis de estos materiales didácticos online.
 - b) Para el estudio de visitantes docentes se ha elaborado un cuestionario basado en preguntas cerradas y abiertas.
 - c) Para los grupos de discusión se preparó un proyecto de investigación propio, con la sucesión de preguntas que se les iban a realizar a los participantes, la selección de los materiales que se iban a utilizar y además también se prepararon los sistemas de grabación de las sesiones (vídeo y audio).
 - d) Junto con esto también se han estructurado una serie de entrevistas cerradas a profesionales de diferentes ámbitos: educación, museos, comunicación y nuevas tecnologías que nos aportan la visión de presente y de futuro como especialistas relacionados con los museos o con su proceso de renovación.
10. Discusión de resultados. Todos los datos recogidos en el apartado anterior, deben ser tratados, organizados y estructurados para poder extraer la información que conllevan y poder transformarla en conocimiento de la situación. La variedad de técnicas y de instrumentos empleados nos demanda una labor seria y rigurosa de compilación y confrontación para lograr tener la visión poliédrica que deseáramos obtener de una única realidad.
11. Propuesta de actuación. Una vez conocidos resultados de la investigación, concluidas las dos primeras fases de la propuesta de Lewin, la reflexión sobre el problema a investigar y realizada la recogida de datos, debemos pasar a la realizar

El problema a investigar y el diseño de la investigación

nuestra propuesta de actuación. En este caso, se trata de plantear un espacio virtual donde museos y docentes puedan desarrollar un trabajo colaborativo para mejorar las visitas de los escolares a los museos. Esto puede llegar a suponer una renovación metodológica, comunicativa y educativa para ambas instituciones, un cambio en el proceso de transformación que la sociedad le reclama, una oportunidad de diálogo “transformador” (Freire, 2007) para ambas.

12. Evaluación nuestra propuesta. Para poder establecer si realmente la propuesta realizada a partir de nuestra investigación supone o no una mejora sustancial en la problemática inicialmente identificada, se debe someter a un proceso de evaluación. Esto nos permitirá confrontar unos resultados anteriores y posteriores a la propuesta. Recordemos que una de las finalidades de la investigación-acción es la mejora de la situación identificada, la mejora de la sociedad.
13. Conclusiones. Retomando las preguntas que nos hacían ponernos en marcha en esta investigación, analizando todo el proceso que se ha llevado a cabo y profundizando en los resultados de cada una de las fases de la misma, podemos extraer unas conclusiones. Podemos hacerlo de manera parcial, para cada una de las fases de la investigación y, al igual que ya hiciéramos con los objetivos, podemos extraer unas conclusiones generales o finales de nuestro trabajo.
14. Referencias bibliográficas. En este apartado se presentan todas las referencias bibliográficas consultadas durante la realización de este proceso, ordenadas alfabéticamente.

Capítulo 2. Los objetivos de la investigación

El problema a investigar y el diseño de la investigación

Los objetivos de la investigación

*Cada nuevo día es
más raíz, menos criatura,
que escucha bajo sus pies
la voz de la sepultura.*

*Y como raíz se hunde
en la tierra lentamente
para que la tierra inunde
de paz y panes su frente.*

Miguel Hernández (El niño yuntero)

La presentación de los objetivos se ha pretendido hacer siguiendo un esquema que facilite la exposición por nuestra parte y la comprensión por parte del lector. Es por ello que se ha decidido estructurarlos en dos niveles. Un primer nivel que se corresponde con el objetivo general, el cual nos aporta la idea de lo que se ha realizado, con una visión amplia de la finalidad del proyecto de investigación. En un segundo nivel se presentan una serie de objetivos que se han denominado específicos o secundarios y que tienen el propósito de, entre todos, ayudar a alcanzar el objetivo del primer nivel, es decir, el general. (Buendía, Colás y Hernández, 1997)

2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer la situación, tanto teórica como práctica, en la que se encuentran los museos con respecto a las visitas de los grupos escolares y de las escuelas con respecto a los museos. Y una vez hayamos analizado esta situación, se intentará plantear un proyecto de intervención basado en dos puntos. Estos dos puntos son las tecnologías digitales y el paradigma del trabajo colaborativo en red. Dicho proyecto tendrá la finalidad de vincular ambas instituciones, museos y escuelas, para que sean aliadas en la educación de la sociedad del siglo XXI y coprotagonistas de la renovación educativa reclamada por la Sociedad del Conocimiento.

2.2. Objetivos específicos

En el caso de la investigación propuesta se ha podido observar como estaba claramente dividida en dos estadios o fases. En una primera, la fase de la investigación *per sé*, en la que se propone conocer la situación de la educación en los museos (en la teoría y en el contexto) y la realidad de los grupos de escolares que visitan estos museos. A partir de este escenario estudiado, en la segunda fase, se propone realizar una intervención didáctica en el ámbito de los museos y de las escuelas.

2.2.1. Primera fase de la investigación

Para la primera fase de la investigación, aquella que se establecía el objetivo de conocer cómo afrontaban los museos la visita de los grupos de escolares y al contrario, cómo se planteaban desde los centros educativos la visita al museo, tiene a su vez establecidos otros objetivos específicos:

A. Necesidades educativas de la sociedad y de los museos.

Relacionados con estos objetivos nos surgen una serie de preguntas que serán las que posteriormente se intenten dar respuesta mediante la investigación: El ámbito del Patrimonio está experimentando un auge en las últimas décadas y está siendo objeto de investigaciones, tesis doctorales, monográficos y demás publicaciones científicas sin embargo, dado que nuestra investigación se va a desarrollar en el ámbito andaluz, nos interesaba conocer cómo ha sido hasta ahora el panorama investigativo en educación y museos en nuestra comunidad autónoma. Junto con estas investigaciones, sabemos que existen unas leyes específicas educativas y museológicas autonómicas pero ¿Existe algún tipo de referencia mutua? Es decir, ¿En la legislación educativa podemos encontrar referencias a la visita a los museos o al Patrimonio? Y en la legislación patrimonial ¿Existen referencias a la finalidad educativa de los museos? En el caso de que existieran estas referencias mutuas ¿Podríamos decir que están impulsadas por las nuevas necesidades de la Sociedad del Conocimiento? En el caso contrario ¿Está la educación actual que encontramos en los centros educativos adaptada a las nuevas necesidades educ comunicativas? ¿Cuáles serían los nuevos paradigmas educativos que dan respuesta a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento? En estas nuevas

Los objetivos de la investigación

necesidades ¿Qué papel pueden acometer los museos? ¿Podrían ser elementos educativos de la comunidad, dinamizadores de ésta? Si los museos pueden ser dinamizadores de la sociedad ¿Necesitarían renovar la forma en la que se comunican con esta sociedad? ¿Cómo lo están haciendo actualmente? ¿La Sociedad identifica que haya un diálogo establecido con los museos?

B. Situación educativa de los museos.

Partimos de la idea de que por definición los museos son instituciones con una finalidad educativa. Sin embargo no siempre esta es la que ha primado en estas instituciones. Este segundo grupo de objetivos están relacionados con la identificación de la función didáctica de los museos. Dado que Italia es un país que cuenta con una suma de Patrimonio Histórico similar al nuestro, se estimó que conocer cómo se estaba gestionando la educación en sus museos podía acercarnos a una realidad muy enriquecedora, las preguntas que surgen y que nos hicieron desplazarnos hasta Italia fueron ¿Cómo funcionan y se gestionan los museos en la ciudad de Bolonia? ¿Cómo se relacionan con la comunidad? ¿Qué sistemas de comunicación utilizan? ¿Tienen implementadas las nuevas tecnologías? ¿Cómo se desarrollan las visitas de los grupos de escolares a los museos? ¿Responden a alguna estructura específica? ¿Cómo responde el alumnado? ¿y el profesorado?

Esta finalidad educativa, ¿Cómo la están desarrollando los museos andaluces? Se seleccionaron los museos que están recogidos en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (titularidad, gestión y temática), en un momento en el que la presencia de Internet es omnipresente, ¿Cuál es realmente la presencia de estos museos en la Red? ¿Cómo se desarrolla su labor didáctica a través de la Red? ¿Tienen materiales didácticos a disposición de los centros educativos visitantes? ¿Para qué etapa para la que están destinados, qué metodología desarrollan, cómo se presentan, qué contenidos trabajan, están coordinados con el contenido del currículo oficial? Y con todas estas preguntas referentes a los grupos de escolares en el museo quedaba también una cuestión más ¿Cómo es la experiencia de visitar un museo con un grupo de escolares para un docente?

Los objetivos de la investigación

C. Experiencia de los centros educativos cuando visitan un museo.

Conocer la experiencia de los docentes cuando visitan un museo es el grueso del siguiente grupo de objetivos. Si ya hemos conocido cómo se comunican los museos a través de la Red, hemos profundizado en las nuevas necesidades de la Sociedad del Conocimiento, la renovación que reclama y cómo los museos están o no dando respuesta a esta demanda, es el momento de profundizar en la realidad que viven los docentes cuando visitan un museo con un grupo de escolares: ¿Desde qué asignatura se organiza la visita al museo? ¿Esta visita está pensada para trabajar contenidos curriculares? ¿Existe una relación entre la temática del museo que se visita y la asignatura que la organiza? ¿La visita se hace guiada o sin apoyo didáctico? ¿Qué razones son las que llevan a un docente a realizarla de una manera o de otra? ¿Las visitas se preparan previamente en el aula? ¿Y después de la visita se hacen actividades de refuerzo o de repaso? Si se hacen estas actividades previas ¿En qué consisten? ¿Los docentes utilizan la Red para buscar información sobre el museo que van a visitar? ¿Visitan el WebSite del museo? ¿Encuentran materiales didácticos para poder preparar la visita? ¿Qué metodología se desarrolla en estas actividades? ¿Cuál es el grado de satisfacción real de los docentes en estas visitas a los museos? ¿Qué aportaciones hacen para mejorarlas?

2.2.2. Segunda parte de la investigación

La segunda parte de la investigación se basa en los resultados obtenidos en la primera fase. Partiendo de la visión que hemos recogido tanto por parte de los museos como por parte de los docentes se plantea una medida de investigación basada en la construcción de un espacio educativo virtual común para ambas instituciones. Dos partes principales, una primera en la que el objetivo principal es la proyección de la propuesta de intervención y una segunda que se basa en la evaluación de dicha propuesta.

La primera parte pretende sentar las bases formales para proyectar el espacio virtual de trabajo colaborativo en red para docentes y para los responsables de los museos. Para ello, uno de los objetivos será establecer las condiciones mínimas de colaboración y participación en el proyecto para cada una de las partes implicadas, es decir, para los centros educativos y los museos. En este mismo nivel del proyecto también se tendrá

Los objetivos de la investigación

que determinar la imagen y los cauces de difusión del proyecto, lo que tiene que llevar asociadas nuevas metodologías didácticas (trabajo colaborativo, tecnologías digitales, atención a la especificidad individual de cada grupo de escolares, etc.), el objetivo principal de este proyecto de intervención es la propuesta de herramientas didácticas renovadoras tanto para los museos como para los docentes.

La segunda parte de la propuesta de intervención está vinculada con la puesta en práctica de todo lo que anteriormente se planteó en la teoría. Por lo tanto el objetivo principal es llevar a la realidad todo lo anterior y evaluarlo. Para ello se deberán elaborar materiales didácticos específicos para cada grupo de escolares para un museo determinado, estos materiales deben trabajar nuevas metodologías participativas, colaborativas, además de abordar los contenidos curriculares estudiados en el aula, implementando las tecnologías digitales y la creatividad como ingrediente principal. Finalmente, es también objetivo de la parte final del trabajo comprobar el grado de efectividad de estos materiales elaborados a partir de la coordinación entre el aula y el museo. Así como comparar el grado de satisfacción del alumnado al finalizar la visita al museo tradicional con el grado de satisfacción del alumnado que ha realizado la visita al museo con los nuevos materiales adaptados.

Capítulo 3. Marco teórico

3.1. El panorama andaluz

¿Por qué acotar? La realidad andaluza, bien sea por su ámbito legislativo (tanto a nivel de patrimonio como a nivel educativo), por su realidad patrimonial (tanto en número como en calidad) o por el calado de sus investigaciones y universidades, posee la suficiente transcendencia como para poder dedicarle un mínimo de interés en esta investigación. Esta realidad, no puede ser una entelequia, solicita un cuidado y una reflexión que le ha sido negada, probablemente por dejadez. Y es que el nudo gordiano que acompaña a nuestro contexto andaluz, no puede pasar desapercibido a la hora de gestar un estudio que está inscrito en el propio sentir de este pueblo. Acotar no es sinónimo de simplificar. Acotar es, en esta investigación, sinónimo de profundizar. Analizar los pormenores de nuestra realidad circundante y diseccionar los problemas que concurren en esta nuestra singularidad. Acotar es, en este caso, intentar hacer una propuesta de mejora que se ciña y se ajuste, en la medida de lo posible, a nuestro entorno.

Es por ello que, dado que la investigación se desarrolla en el ámbito andaluz, se ha considerado oportuno realizar una breve presentación del panorama investigativo y legislativo actual de nuestro territorio. Esto nos dará una perspectiva mucho más cercana a la realidad con la que va a tener que convivir nuestra propuesta. A través de este análisis se intentarán identificar tendencias en el acercamiento al patrimonio o a los museos desde las investigaciones a lo largo de las últimas décadas. La legislación andaluza vigente tanto en el ámbito educativo como en el patrimonial y museológico nos proporcionarán las bases normativas para la actuación conjunta de ambos contextos educativos complementarios. Podremos establecer hasta qué punto existe reciprocidad en la inclusión de museos y escuelas en las legislaciones específicas de cada uno. Sin olvidar la normativa estatal que tiene vigencia en el territorio andaluz y las recomendaciones internacionales de organismos mundialmente reconocidos como la UNESCO.

3.1.1. Panorama investigativo actual.

Para acercarnos al panorama investigativo actual se ha realizado una búsqueda en diferentes repositorios contrastando los resultados para obtener la mayor veracidad posible en los datos. Las bases consultadas han sido Dialnet y Teseo para la búsqueda de las tesis doctorales. Dialnet, DICE y en RESH para las revistas y libros específicos. Existen una gran cantidad de revistas académicas, vinculadas a Universidades u otras instituciones en nuestro territorio y cuya temática está vinculada con los museos, el patrimonio o la educación. Los contextos en los que realizamos la investigación. Se han encontrado un total de veinticinco revistas que cumplen estos requisitos la distribución por provincias se presenta en el siguiente gráfico:

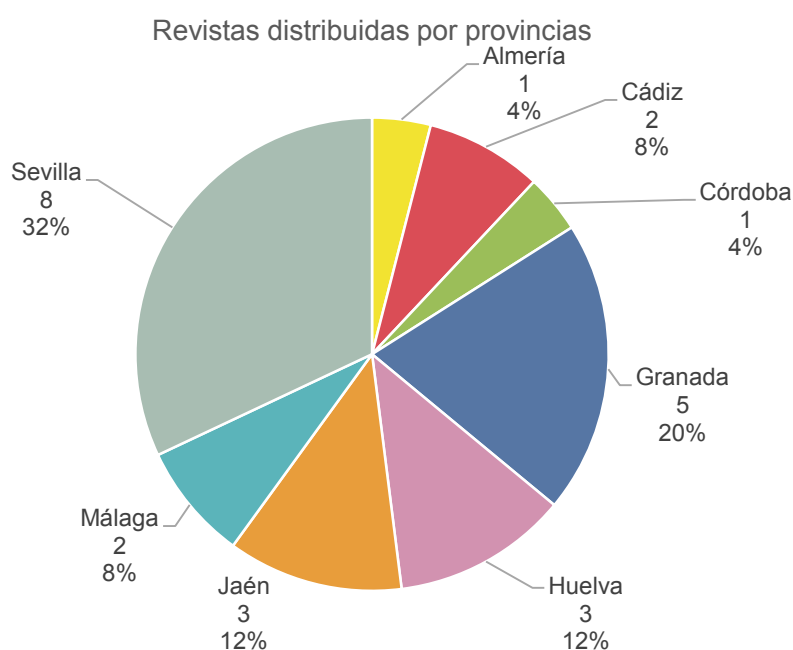


Ilustración 3. Distribución de las revistas andaluzas por provincias.
Elaboración propia.

La provincia de Sevilla es la que presenta un mayor número de revistas seguida de Granada, Jaén y Huelva. Estas dos últimas con el mismo número de publicaciones. Como se verá a lo largo de la exposición de este panorama investigativo andaluz, el volumen de revistas, libros y tesis doctorales en Sevilla y en Granada es

sustancialmente superior al del resto de provincias. Podríamos aventurar que la presencia histórica de centros universitarios e investigativos en estas provincias propician estas cifras. También influye cuantiosamente la circunstancia de que todas las revistas publicadas por organismos públicos autonómicos se localizan en la provincia de Sevilla.

En este apartado también nos interesaba conocer la temática a la que están dedicadas cada una de ellas. Como se puede observar en la siguiente gráfica existe una gran diferencia en los porcentajes de las revistas dedicadas a una temática u a otra.



Ilustración 4. Distribución de las revistas andaluzas por temáticas.
Elaboración propia.

Como se observa en la gráfica superior se encuentra un predominio de revistas dedicadas a la Educación y/o a la Didáctica de las Ciencias Sociales frente a las que están centradas en la difusión de las investigaciones sobre Patrimonio y museos.

Las publicaciones de libros encontradas reflejan una realidad muy alentadora en la actualidad. Aun cuando desde la década de finales de los noventa la publicación de estos ejemplares ha sido una constante caracterizada más por la sistematicidad que por

el volumen, lo cierto es que no se ha cesado en esta labor. Sobre todo destaca el centro de la Universidad de Huelva, seguida de Sevilla y de la Universidad Internacional de Andalucía.

El foco onubense aporta desde el comienzo de la década del 2000 una cantidad encomiable de publicaciones e investigaciones de calidad en la temática de la educación, el Patrimonio y los Museos. El grupo de investigación: Formación Inicial y Desarrollo Profesional de Profesores, es uno de los más relevantes en el panorama estatal y por supuesto en el autonómico. Publicaciones como “Otra didáctica de la historia para otra escuela” (Estepa, 2017), “La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias” (Estepa, 2013), “La musealización del patrimonio” (Cuenca & González, 2009) “Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales” (Estepa, 2001) y “El museo” (Domínguez, Estepa & Cuenca, 1999) han marcado un rumbo en las investigaciones centradas en la conjunción del Patrimonio y los museos con las escuelas a través de vínculos.

Descartar también las dos publicaciones más recientes, dedicadas al tratamiento del patrimonio en la actualidad con signos de la Sociedad del Conocimiento como la publicación de Álvarez (2016) “Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad”, “El Patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación” (Peinado, 2012) o “Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías” (Bellido, 2009). Creatividad, investigación, innovación y nuevas tecnologías son características inherentes a la sociedad actual, las cuales modelan y condicionan su forma de ser y de estar en el mundo actual.

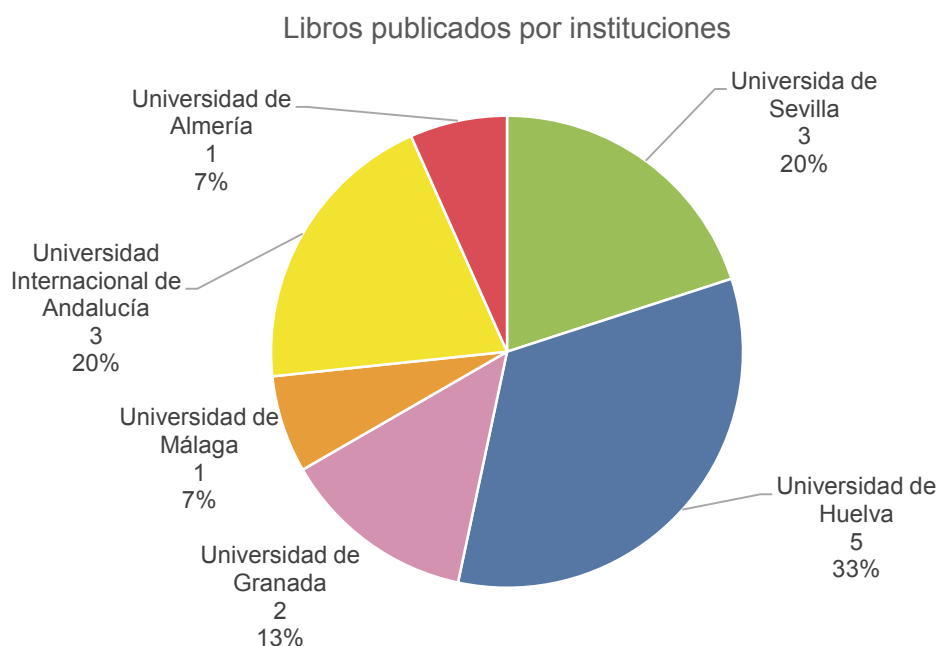
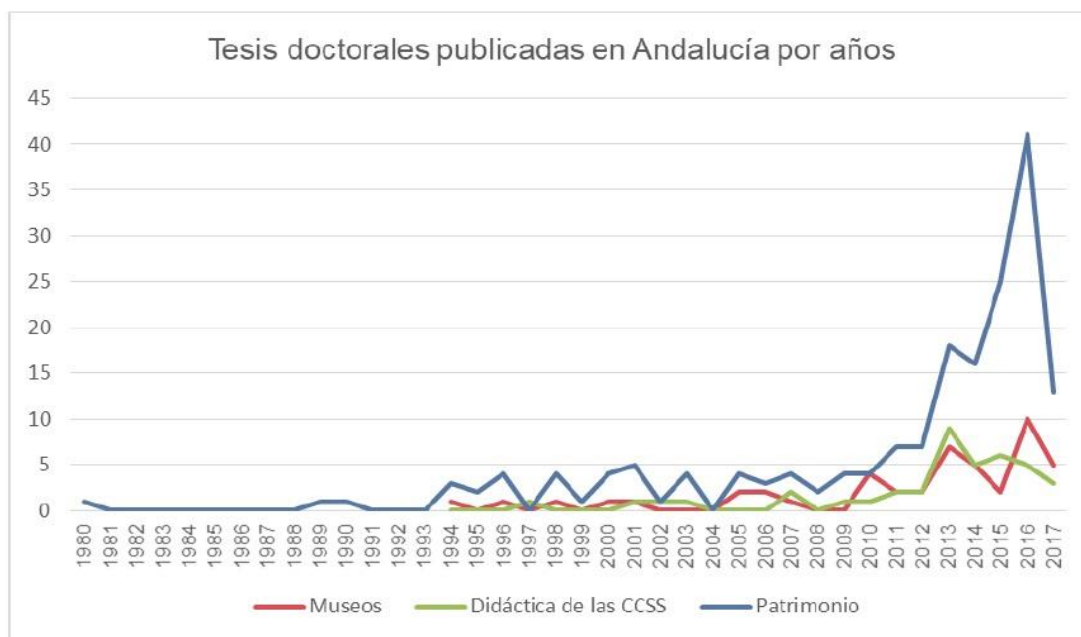


Ilustración 5. Recopilación de los libros publicados de temática patrimonial en el territorio andaluz. Elaboración propia.

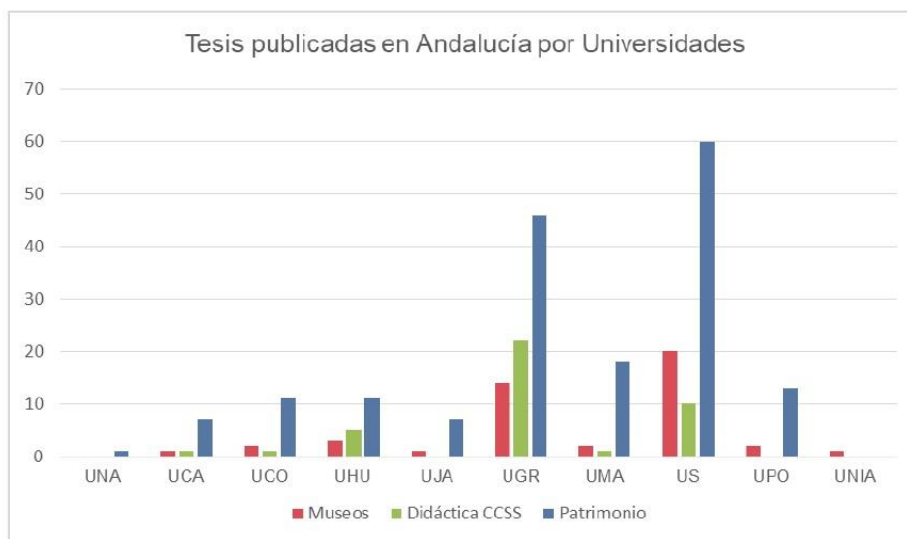
Finalmente, para poder mostrar una visión de conjunto en el panorama andaluz se ha entendido que era imprescindible atender a la publicación de las tesis doctorales que en estas temáticas se han realizado. En este caso podemos hacer un análisis desde diferentes puntos de vista. En un primer momento presentamos los resultados de la evolución cuantitativa de estas tesis a lo largo de las últimas décadas. Seguidamente una vez vista la evolución de estas investigaciones podemos extraer unas conclusiones con respecto a la visión del patrimonio que se representa en cada una de ellas.

A la luz de los resultados extraídos en la investigación realizada podemos decir que, tanto el Patrimonio como los Museos, están experimentando un momento de auge. Desde la década de los años ochenta hasta la actualidad han sido numerosas las tesis que se han publicado al respecto, sobre todo en la última década. Esta proliferación responde a varias circunstancias, la primera de ellas que en la actualidad hay mucha más población que realiza estudios de tercer grado que a finales del siglo pasado, por otro lado, el interés por el Patrimonio y por los Museos es una realidad, multiplicándose no sólo la cantidad sino la variedad de enfoques y acercamientos a estos conceptos.



Gráfica 1. Tesis publicadas en las universidades andaluzas distribuidas según años.
Elaboración propia.

Cada una de las universidades andaluzas aporta de manera diferente a este panorama. Granada y Sevilla son las que actualmente presentan mayor cantidad de investigaciones doctorales, con una gran multidisciplinariedad en las mismas. No podemos obviar la presencia de Huelva y su especialización en Educación-Patrimonio-Museos. Estas son las que están realmente próximas a nuestro propósito investigativo.



Gráfica 2. Distribución de las tesis publicadas en las diferentes universidades andaluzas. Elaboración propia.

Una vez que se ha atendido a la cantidad, pasemos a centrarnos en la temática de estas tesis. Para facilitar la presentación se ha hecho uso de los descriptores que se adjuntan en las bases de datos consultadas, Teseo y Dialnet, y los cuales son reflejo del departamento, programa doctoral o enfoque de la misma.

Las investigaciones realizadas en Museos en las universidades andaluzas denotan un acercamiento al término desde una óptica mayoritaria de la Historia, la Historia del Arte, la Museología o las Bellas Artes. Llama la atención cómo el tratamiento de la finalidad educativa del museo está muy restringida únicamente apareciendo en tres ocasiones descriptores referentes a lo "educativo", uno a la "pedagogía" y otro a la "enseñanza". Datos que contrastan cuantiosamente con los treinta y dos descriptores de Historia o los diecinueve de Arte. De esta manera podemos afirmar que aun cuando la finalidad educativa y comunicativa de los museos está cada vez más patente y reconocida por la sociedad, las investigaciones llevadas a cabo en el panorama andaluz denotan cierto apego a las funciones tradicionales de los mismos, la conservación, la investigación y el atesoramiento. Quedando la finalidad educativa y comunicativa en un segundo plano a medio camino entre las tesis que surgen de las facultades de educación pero que no están dedicadas específicamente a la educación formal y las que surgen de los programas de Historia o de Historia del Arte y que no están ligadas a estas ciencias.

En cuanto a las tesis relativas al Patrimonio, mucho más numerosas que las de museos, presentan aun más multidisciplinariedad conceptual. Este espectacular aumento con respecto al anterior grupo, puede ser debido a muchas de ellas son relativas a investigaciones desde el ámbito de la química, la física o el medio ambiente, afrontando retos de la conservación. Otras muchas están vinculadas a la gestión del Patrimonio como factor o instrumento de desarrollo local (algunas de ellas emplazadas en el ámbito latinoamericano), la arquitectura es uno de los ámbitos desde los cuales se investiga más el patrimonio, la ingeniería está aportando nuevas posibilidades para su tratamiento y la comunicación está siendo uno de los últimos campos en aproximarse al patrimonio. Las listas de las tesis doctorales, libros y revistas, se presentan en el Anexo 3. Marco Teórico.

3.1.2. Legislación andaluza vigente.

En este apartado atendemos a las indicaciones recogidas en las leyes promulgadas para el territorio andaluz y que están vinculadas con los contextos que son objeto de nuestro estudio (museos y escuelas). El trabajo completo se puede consultar en el Anexo 3. Marco Teórico.

Para intentar entender la presencia de la educación en la legislación andaluza de museos y colecciones museográficas debemos saber que en nuestro territorio poseemos, en este particular, con una legislación jerarquizada en tres niveles: Internacional, nacional y autonómico. Bien es cierto que a nivel internacional los dictámenes del organismo encargado, la UNESCO, no adquieren la categoría de leyes, sino de recomendaciones, dada su importancia en el panorama museístico se ha estimado conveniente traerla a este punto. Nos hemos centrado en aquellas recomendaciones vinculadas con la finalidad educativa y la accesibilidad de la sociedad al museo: la Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad (17 de noviembre, 2015) y la Recomendación sobre los Medios más Eficaces para Hacer los Museos Accesibles a Todos (14 de diciembre de 1960).

En el ámbito nacional continua vigente la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español. Con la estructuración del estado en autonomías y al derivarse las

competencias en materia de cultura los gobiernos autonómicos, la legislación estatal ha quedado como un marco de referencia general con poca representación en la práctica real.

En el panorama autonómico, Andalucía es una de las pocas comunidades que recientemente han renovado la legislación referente a museos y colecciones museográficas de su territorio². Desde que se aprobara el estatuto de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el año 1981 hasta la actualidad han sido cuatro las leyes marco para el tratamiento patrimonial y museológico en nuestra comunidad: La Ley 2/1984, de 9 de enero, de Museos, la Ley 1/1991, de 3 de julio, sobre el Patrimonio Histórico de Andalucía, y las más recientes: Ley 14/2007, de 26 de noviembre, sobre el Patrimonio Histórico de Andalucía y la Ley 8/2007, de 5 de octubre, sobre museos y colecciones museográficas de Andalucía.

Nuestra intención no es hacer un recorrido histórico por cada uno de los niveles normativos, ni siquiera analizar la evolución de las referencias a la educación en estas leyes. Lo que nos interesa es conocer realmente qué presencia de la educación, de la escuela o de la educación existe en cada una de las normas andaluzas. De esta manera podremos establecer referencias mutuas entre las normativas educativas y patrimoniales.

En el nivel internacional la UNESCO no plantea ninguna duda al respecto. Desde la recomendación “Museos para todos” (UNESCO, 1960) encontramos referencias a la “Creación en los museos de servicios educativos que puedan recabar la colaboración del personal docente” (artículo 16. b.). Pero es en la “Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad” (14 de noviembre de 2015) donde se hace el mayor despliegue educativo de los museos. En ninguna otra norma, ley o recomendación, podemos encontrar una referencia tan clara y extensa al papel educativo de los museos y sus vínculos con la sociedad.

12. La educación es otra función primordial de los museos. Los museos imparten educación formal y no formal y aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la

² Las últimas comunidades autónomas en renovar su legislación específica en materia de Patrimonio y museos han sido Castilla La Mancha (2013), Murcia (2007), Navarra (2007) y Andalucía (2007).

elaboración y transmisión de conocimientos y programas educativos y pedagógicos en asociación con otras instituciones docentes, en particular la escuela. Los programas educativos de los museos contribuyen principalmente a la educación de diversos públicos en las disciplinas a las que pertenecen sus colecciones y en la vida cívica, y contribuyen a crear una mayor conciencia de la importancia de preservar el patrimonio y promover la creatividad. Además, los museos pueden proporcionar conocimientos y experiencias que permitan entender mejor las cuestiones sociales con ellos relacionadas. (Sección III. Artículo 12).

Para la UNESCO esta función educativa de los museos no tiene sentido si no se hace desde la cooperación con otras instituciones. Los museos están llamados a crear lazos, redes para dar respuesta a las nuevas demandas. Así lo recoge el artículo 31 de la Recomendación de 2015:

31. La cooperación con el sector de los museos y las instituciones encargadas de la cultura, el patrimonio y la educación es uno de los medios más eficaces y sostenibles de proteger y promover los museos, su diversidad y su función en la sociedad. Por lo tanto, los Estados Miembros deberían promover la cooperación y las asociaciones entre los museos y las instituciones culturales y científicas a todos los niveles, en particular su participación en redes y asociaciones profesionales que fomenten esa cooperación, las exposiciones y los intercambios internacionales y la movilidad de las colecciones.

Toda esta claridad que se ha encontrado sobre la necesidad de la educación en el ámbito de los museos y en el tratamiento del patrimonio en las recomendaciones internacionales encuentra su antítesis en la legislación española y andaluza. En la Ley 16/21985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, no se ha hallado ninguna referencia a la finalidad educativa, a la necesidad de la educación en el patrimonio o educación patrimonial. Este vacío total se ha intentado paliar con la publicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Nos centramos en los principales retos que establece este Plan con respecto a la educación formal:

- La implementación de los contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural en los currículos educativos.
- La mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en materia de Patrimonio Cultural.
- El fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales. (p. 5)

Algunos de los objetivos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio más cercanos a nuestra investigación son:

- La implementación de la normativa educativa, al objeto de favorecer la inserción curricular de contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural, su preservación, valoración y disfrute público.
- La creación de instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial.

En este caso sí que podemos encontrar referencias a la vinculación del Patrimonio con la escuela y con la educación de la ciudadanía.

En el ámbito autonómico volvemos a tener una situación parecida a la estatal antes de la aparición del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Llama la atención lo recientes que son las dos últimas leyes relativas al Patrimonio (Ley 14/2007, de 26 de noviembre) y a museos (Ley 8/2007, de 5 de octubre) y la poca referencia que se hace a la finalidad educativa de los museos, la necesidad de la educación patrimonial o a la comunicación con la sociedad. Únicamente en la Ley de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía (8/2007, de 5 de octubre), en el artículo 3 referente a la definición de museo podemos encontrar una alusión a la “forma didáctica” en la que exhiben con fines “de protección, investigación, educación...”

Artículo 3. Definición de museo y de colección museográfica.

1. Son museos a los efectos de la presente Ley, las instituciones de carácter permanente, abiertas al público, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, que, con criterios científicos, reúnen, adquieren, ordenan, documentan, conservan, estudian y exhiben, de forma didáctica, un conjunto de bienes, culturales o naturales, con fines de protección, investigación, educación, disfrute y promoción científica y cultural, y sean creados con arreglo a esta Ley.

La siguiente referencia educativa en la citada ley de museos andaluces hay que buscarla en el artículo 30 “Dirección y funciones técnicas” en el cual, al citar las funciones de difusión quedan incluidos los programas de educación y comunicación. Es el único momento de toda la ley en la que se deja constancia de la importancia de acercar “los bienes” a la sociedad.

Artículo 30. Dirección y funciones técnicas.

3. Las funciones de administración, protección, conservación, investigación y difusión, de conformidad con lo que se establezca reglamentariamente, comprenderán las siguientes tareas:

e) La elaboración de los programas de difusión, educación y comunicación y, en general, de todas aquellas otras actividades que fomenten el disfrute de los bienes y el acercamiento y participación de la sociedad en la institución.

Como se ha podido observar en este breve repaso por la legislación actual, la discordancia entre el panorama internacional con las Recomendaciones de la UNESCO y la legislación autonómica es evidente. Es realmente llamativa la carencia total de referencias a la nueva situación social que acoge al patrimonio y que viven los museos. Quizás esta falta de actualidad pueda deberse al trabajo de un equipo poco multidisciplinar o falto de renovación. Con la publicación del Plan Nacional de Educación Patrimonial se da respuesta a una insuficiencia legal en nuestro país que se ha prolongado desde que en 1985 se publicó la Ley de Patrimonio Histórico Español hasta el año 2013. ¿Tendremos que esperar otros veintiocho años para que en el territorio andaluz tengamos un Plan de Educación y Patrimonio que supla las carencias evidentes de la Ley de Patrimonio Histórico Andaluz y la Ley de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía?

A diferencia de lo observado en la legislación patrimonial y museológica (en relación a las referencias a la finalidad didáctica o al tratamiento educativo de los bienes patrimoniales), la presencia del Patrimonio Cultural y la recomendación de la vinculación del currículo con los museos (u otras instituciones culturales) es una constante en todas las etapas de la educación obligatoria de nuestro país. El conocimiento de este currículo es fundamental para poder realizar propuestas coherentes con la realidad de las aulas de los centros educativos. La correspondencia entre el contenido trabajado en el museo y el del aula es una de las reclamaciones más persistentes de los docentes que visitan los museos desde los estudios de la década de los noventa de la profesora Alderoqui (1994). El currículo es el instrumento principal en torno al cual se estructuran las áreas,

asignaturas, contenidos, metodologías, procedimientos de evaluación y otros principios en la educación formal. El conocimiento de los diferentes contenidos del currículo para cada una de las etapas educativas va a facilitar la adaptación de las actividades propuestas desde el entorno no formal del museo a los contenidos formales de la escuela. Igualmente, estos contenidos además irán secuenciados y adaptados según la etapa educativa a la que pertenezca el alumnado.

Educación Infantil

La etapa de Infantil tiene lugar entre los 0 y los 6 años. La presencia del patrimonio cultural y de los museos en la legislación específica es considerable (dicha legislación se presenta en el Anexo 3. Legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía). Desde los Objetivos Generales de Etapa (puntos d) e i)), hasta las áreas de conocimiento: Conocimiento del Entorno (Objetivos 4,5 y 6) y Lenguaje: Comunicación y Representación (Objetivos 5 y 6). Las orientaciones metodológicas, por su parte, recomiendan que todo conocimiento que se genere en el alumnado de esta etapa esté vinculado con la comunidad y con el entorno en el que se desarrolla (1,4 y 5). En el Anexo 3. Marco Teórico se presenta el contenido relativo al patrimonio y a los museos presente en la legislación educativa andaluza.

Educación Primaria

La etapa inmediatamente superior a la Educación Infantil es Educación Primaria. Prácticamente todas sus áreas tienen entre sus contenidos curriculares, objetivos o criterios de evaluación conceptos relacionados con el patrimonio cultural y los museos. La Orden de 17 de marzo de 2015, en los principios del desarrollo del currículo (artículo 3) y las orientaciones metodológicas (artículo 4) recomienda continuar con la vinculación del alumnado con el entorno que ya se había empezado en la etapa anterior. Esta vinculación debe hacerse de una manera activa, participativa y utilizando los recursos más cercanos al alumnado.

Áreas en las que el patrimonio y los museos está presentes, prácticamente todas: Área de Ciencias de la Naturaleza, Área de Ciencias Sociales, Área de Lengua Castellana y Literatura, Área de Matemáticas, Educación Artística, Lengua Extranjera, Educación Física, Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Segunda

Lengua Extranjera y Área de Valores Sociales y Cívicos. Los contenidos concretos en cada una de estas áreas se presentan en el Anexo 3. Marco Teórico.

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

La última etapa de la educación obligatoria es la Secundaria. Se ha presentado también la etapa de Bachillerato, aunque no se corresponde con la educación obligatoria, se ha considerado que en los Institutos en los que se imparten ambas existe una gran continuidad entre las dos.

En esta etapa de Educación Secundaria y Bachillerato existe una especificidad curricular mucho mayor que en las etapas educativas anteriores lo que provoca que el tratamiento del patrimonio y la visita a los museos aparezca en asignaturas muy concretas. Aquellas que tradicionalmente se han identificado con la temática mayoritaria de los museos: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Física y Química (por los nuevos parques de las Ciencias). En el Anexo 3. Marco Teórico, se presentan los contenidos completos que hacen referencia al patrimonio cultural y a los museos en la legislación andaluza, así como el listado de la legislación vigente en la comunidad autónoma para cada una de las etapas educativas.

Las asignaturas que tienen en sus contenidos curriculares referencias a los conceptos investigados son: Biología y Geología, Ciencias aplicadas a la actividad profesional, Latín, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera, Tecnología, Educación Física, Artes Escénicas y Danza, Cultura Clásica, Educación Plástica y audiovisual, Física y Química, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Cambios Sociales y de Género, Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, Tecnología Aplicada, Geografía, Geología, Griego, Historia de España, Latín I y II, Literatura Universal, Técnicas de expresión gráfico- plástica y Volumen.

Esta situación tan dispar entre la presencia del concepto educativo en la legislación patrimonial andaluza y el concepto patrimonial en la educativa, puede llegar a crear situaciones incómodas. Para unos, la visita al museo está contemplada en la legislación educativa actual, para otros el enfoque educativo en el museo o en el tratamiento del patrimonio puede formar parte de la buena voluntad de las personas encargadas o de

un empeño individual. ¿Qué implicación se le puede exigir a una institución en la que la finalidad educativa viene recogida de soslayo en su base legislativa?

3.2. El ámbito educativo

Aun cuando pudiera parecer que la educación es la que está conformando a la sociedad, lo cierto es que en numerosas ocasiones es la sociedad la que ha puesto contra la espada y la pared a la educación. Le ha exigido más de lo que estaba aportando. Recordemos momentos tan significativos como cuando la sociedad recién industrializada reclama mano de obra mínimamente formada que supiera desarrollar su puesto en la cadena de montaje (Negrín & Vergara, 2014) lo que llevará a la implantación, junto con otras circunstancias de la educación básica universal, obligatoria y gratuita.

Quizás la educación vuelve a estar determinada por las demandas del mundo laboral, por la imposición económica y supeditada a los vaivenes políticos. Pese a todo esto, otra vez es la sociedad, entendida como suma de individualidades, la que reclama otro cambio más. Una formación diferente, un nuevo paradigma que dé respuesta a los planteamientos y requisitos que se vienen desarrollando ¿Qué queda de la escuela postindustrial en el sistema educativo actual? ¿Qué podemos conservar de ese sistema para el futuro? ¿Qué cambios son ineludiblemente necesarios para afrontar el siglo XXI?

A continuación haremos un recorrido por la historia más reciente de la educación, con ello se pretende aportar una visión panorámica de aquellos movimientos renovadores que han acompañado a este concepto desde prácticamente sus orígenes. Todo este itinerario desembocará en la presentación de la nueva sociedad, la Sociedad del Conocimiento y en el análisis de aquellos elementos heredados tradicionales que siguen teniendo vigencia y aquellos que han sido desestimados por la propia sociedad por quedar obsoletos.

3.2.1. La educación heredada

El sistema educativo actual es el resultado de una evolución histórica con sucesivos movimientos y teorías, acompañadas de legislaciones educativas y “reformas ideológicas desenfocadas” (García Montalvo, 2016, p.132). Es por ello que podemos considerar a la escuela como una institución que la sociedad ha heredado sistemáticamente, dando respuesta a la realidad con la que se ha vinculado (Guarisma, 2007). Para el profesor Huerta (2010b), “se trata de una institución que ha evolucionado y que se esfuerza, con mayor o menor éxito, en adecuarse a cada momento histórico” (p.12).

Para J.A. Marina, en su libro “Despertad al diplodocus” (2015) la escuela está dentro de un sistema mayor, el “sistema educativo” y en este “de una manera u otra, participa la sociedad entera” (p.19). Esta es la razón por la que la escuela está en constante cambio. Se halla dentro de un sistema que a su vez también está en una permutación continua y en el que participa una sociedad que como bien se sabe no cesa en su transformación.

El profesor Palacios (1984) no tiene ninguna duda al afirmar que la crisis de la escuela es una evidencia constante. En su obra “La cuestión escolar” (1984) presenta una imagen de la escuela actual muy descriptiva, como un “noble edificio antiguo cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y cuyas tejas se van poco a poco desmoronando” (p. 7). Considera que es a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial cuando esta crisis se ha hecho mucho más aguda y ha llegado hasta nuestros días. Sin embargo, no nos podemos quedar en esta imagen de escuela-ruina, estemos o no de acuerdo con ella, son muchos los cimientos que todavía tienen vigencia. (Aunque eso no quita que afirmemos que una pequeña puesta a punto para el siglo XXI sería muy recomendable).

Esta escuela a la que se refieren estos autores (Guarisma, 2007; Huerta, 2010b, Marina, 2015; Palacios, 1984) en la actualidad es el resultado de una amalgama de teorías renovadoras, políticas, reformas educativas parciales, influenciada por la sociedad, la economía, la cultura o la religión, teniendo además la base de lo que se ha denominado educación tradicional. Esta es la escuela que nos ha llegado y en la que ahora conviven varias generaciones diferentes con una visión y una actitud ante la realidad completamente heterogénea: inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2012).

La educación tradicional

La perspectiva histórica de un hecho o institución permite ampliar nuestras miras y de esta manera hallar respuestas a las incógnitas estructurales o metodológicas que han surgido. La escuela como institución con un recorrido amplio, necesita una visión profunda para entender cómo se ha llegado hasta la actualidad. En este proceso se han dejado atrás cuantiosos métodos, ideologías o finalidades. Otros tantos han pervivido y forman parte de nuestras instituciones educativas. Como también forma parte de ella los movimientos de reforma, la innovación. Consustancial a la existencia de la escuela se encuentran los procesos transformadores.

En este recorrido por la escuela tradicional, podemos encontrar autores que sitúan el origen de la misma en un momento muy lejano en la Historia. Guarisma (2007) afirma que la aparición de la escuela es coetánea a la invención de la escritura, acaecido en Sumeria hacia el año 3000 a.C., ya que considera que en el acto de enseñar a escribir y a leer una persona a otra está el germen de la escuela. No cabe duda que esta situación lleva implícito un proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque dependiendo del concepto que se tenga de educación este reflejará una idea diferente de escuela (Marina, 2015). Por lo tanto, este acto de enseñanza-aprendizaje que se debió de llevar a cabo hace tres mil años, en el cual el rol de educador y educando están tan delimitados, está en la base de lo que posteriormente se ha conocido como educación tradicional.

Según otros autores, como Calvache (2003), Narváez (2006) y German, Abrate, Juri y Sappia (2011) el origen de la educación tradicional hay que buscarlo mucho más cercano en el tiempo, destacando dos momentos claves: la escolástica y los procesos de industrialización. El primero, coligado a filosofía escolástica y a la Iglesia Católica alcanzó su máximo esplendor en la Edad Media (German, Abrate, Juri y Sappia, 2011, p. 14). Esta vinculación con la teología le impregnó unas características que aun hoy pueden ser identificadas en algunos de nuestros centros educativos (y culturales): “La enseñanza de la verdad revelada por Dios, los criterios de la verdad sustentados en la iluminación divina y la transmisión del saber desde el que sabe hacia el que no sabe” (p. 14). El conocimiento es entendido como un saber cerrado, elaborado e indiscutible. Durante mucho tiempo se defendió que este proceso de aboque de conocimientos se debía llevar a cabo en un lugar separado “del mundo exterior del momento” (Palacios,

1984, p. 9) al igual que ocurriera siglos atrás con la educación escolástica. Esta educación concebida como trasvase de información, de conocimientos cerrados, es lo que el pedagogo brasileño Paulo Freire denominó educación bancaria.

Junto con la educación escolástica, el segundo momento clave que configuró la educación tradicional se desarrolló el siglo XVIII. El progreso de las ciencias, asociado a procesos de industrialización y las nuevas conformaciones políticas crean un nuevo modelo de escuela que se ha conocido como escuela enciclopedista. Esta rompe en ciertos aspectos con la escolástica, aunque en otros muchos es continuadora de sus líneas de actuación. German, Abrate, Juri y Sappia (2011) presentan una síntesis de los elementos comunes de ambas escuelas los cuales están relacionados con:

El lugar privilegiado de los procesos intelectuales (memorizar y calcular), la centralidad de la figura del maestro en tanto poseedor del saber por haber accedido a las enciclopedias o por haber recibido la revelación de la verdad y la consideración del niño como una tabula rasa (alumno pasivo). (p. 15)

Esto nos permite extraer unas líneas generales de cuáles son los parámetros que se estipulan desde la educación tradicional en lo referente a finalidades, contenidos, secuenciación de los contenidos, método, recursos didácticos y la evaluación. Según De Zubiria (1994 citado en Calvache, 2003, p. 107-2126) los postulados del paradigma tradicional son los siguientes:

Tabla 1.- Postulados del paradigma tradicional. Basado en de Zubiría (citado en Calvache, 2003, pp. 107-126). Elaboración propia.

Postulados del paradigma tradicional

Propósitos	La función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente.
Contenidos	Los contenidos curriculares están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas.
Secuencia	El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo por el conocimiento debe secuenciarse instruccional y cronológicamente.
Método	La exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera reiterada y severa garantiza el aprendizaje.
Los recursos didácticos	Las ayudas educativas deben ser lo más parecidas a lo real para facilitar la percepción de manera que su presentación reiterada conduzca a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje.
La evaluación	La finalidad de la evaluación será la de determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos.

Esta educación tradicional ha sido acusada por las voces críticas de imponer una cultura desde fuera, la disciplina externa, el uso estricto de los manuales, los programas estáticos, la autoridad del docente, el adiestramiento, la falta de creatividad y de imaginación (Calvache, 2003, p. 111).

La reacción ante el modelo educativo impuesto se ha producido a lo largo de la historia como algo consustancial a la existencia de un modelo “oficial”. En la educación tradicional griega fue Sócrates y su nuevo método. En Roma fue Cicerón y Quintiliano. En la Edad Media todos los movimientos humanistas los cuales supusieron una renovación metodológica en la educación imperante; Erasmo de Rotterdam, Luis Vives, François Rabelais o Michel Eyquem de Montaigne. En el siglo XVII destacan las figuras de Ratichius y Comenio, este segundo publica “Didáctica Magna o Tratado del Arte Universal de enseñar todo a todos” (1657). Posteriormente encontramos a Jean-Jacques Rousseau, naturalista que defiende la educación individualizada y a Pestalozzi quien reconocía la importancia de la familia y de la experimentación en la formación del niño, concepto este último compartido con Rousseau. Ambos afirmaban que no se puede enseñar al niño lo que no se ve. (German, Abrate, Juri & Sappia, 2011, p. 16; Negrín & Vergara, 2014)

Volviendo con Ratichius y Comenio, Palacios (1984) los considera los fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante siglos (p. 10). Es por ello que se ha estimado conveniente exponer brevemente cuáles eran las bases didácticas de Ratichius y de Comenio. De esta manera podremos entender cómo se ha llegado hasta el sistema educativo actual, así como las circunstancias que provocaron los sucesivos movimientos renovadores, especialmente a partir de la década de 1920-1930 (German, Abrate, Juri y Sappia, 2011, p. 16).

Para estos autores la escuela tradicional significa por encima de todo, método y orden, “El orden en todo es el fundamento de la pedagogía tradicional” (Comenio, 1657). Este orden hace que las materias se organicen por días, evitando estudiar más de una cosa a la vez, así se optimizan los resultados. Comenio desarrolla una confianza tal en el método (en el orden) que para él es la base para poder obtener buenos resultados. (Palacios, 1984, p. 11).

Este orden hace que se organicen todos los contenidos que el alumno debe aprender, preparados y cerrados. Estos no deben ser modificados bajo ninguna circunstancia así como tampoco debe el profesor buscar nada fuera del manual para evitar de esta manera la distracción y la confusión. El método es una estructura fija y constante en todo el proceso educativo que se “aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones” (ad hoc p. 11). alguna de las recomendaciones para el aprendizaje es por ejemplo, la repetición para facilitar la memorización.

Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos. (Comenio, citado por Palacio, 1984, p. 11).

Al igual que ocurría con la educación escolástica que concebía el espacio educativo como algo separado de la realidad social, donde el “mundanal ruido” no interrumpiera. Comenio y Ratichius recomendaban que la escuela estuviera en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, “en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana” (ad hoc, p. 11).

El papel del maestro es el modelo y guía. Como modelo se postula como la persona a la que deben imitar y al ser guía se posiciona en un status superior, al que deben obedecer. Comenio recomendaba que los niños “deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores, deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro” (ad hoc. p. 12). Con esta ideología respecto al papel del maestro, para estos autores, se encuentra totalmente normalizado y justificado pedagógicamente el castigo físico. Este castigo se utiliza como herramienta para el estímulo del progreso del alumno. Ratichius afirma que el castigo ayuda a despertar en los alumnos el gusto por el trabajo, ya que éste obliga a trabajar a los alumnos, que al principio lo hacen por el temor al castigo, al final le acaban tomando el gusto a su trabajo. Comenio por su parte expone el castigo con una finalidad de bondad hacia el alumno siendo consecuencia del “afecto paterno con que le rodean sus maestros”.

Aunque después de la exposición del concepto de la educación que tenían Ratichius y Comenio cueste verlos como pedagogos renovadores del panorama educativo de su tiempo, lo cierto es que supusieron una gran innovación ya que defendían que el Estado

debía hacerse cargo de la educación, que esta debía ser universal (chicos/chicas, pobres/ricos, dotados/deficientes) y además ambos se oponen a que los alumnos aprendan a escribir y leer en latín. Defendían que los niños deben adquirir los primeros conocimientos en la lengua materna. Esto suponía una gran renovación metodológica y conceptual de la escuela y de la educación.

En esta descripción que se ha realizado de la Escuela Tradicional y de la concepción de Ratichius y Comenio se pueden identificar, increíblemente, algunas de las características de la escuela que ha llegado a nuestros días. A partir del siglo XIX surgen una sucesión de movimientos renovadores que van a tener entre sus objetivos transformar esta realidad escolar heredada y asumida por una buena parte de la sociedad. Escuela y sistema educativo que se han manifestado a lo largo del último siglo, siguiendo el símil de Palacios (1984) con el que empezábamos este análisis, como un edificio viejo, desquebrajado desde los cimientos.

Esta educación tradicional ha adquirido diferentes nomenclaturas dependiendo de dónde se pusiera el acento o el momento histórico- social en el que se encontrara. A continuación se presentan tres concepciones de la educación tradicional que han sido teorizadas a lo largo del siglo XX. Cada una de ellas responde a realidades sociales diferentes. En primer lugar se presenta la Educación Bancaria de Paulo Freire, en segundo lugar la educación Conductista y en tercer lugar la educación centrada en los procesos la cual conectará con el siguiente argumento centrado en los movimientos de innovación educativa.

Educación Bancaria.

La educación tradicional recibió de la mano del pedagogo brasileño Paulo Freire la denominación de “educación bancaria”. Es decir, el docente deposita conocimientos en la mente del educando. Inculca unas nociones que quedan introducidas en la mente del discente. Éstos son vistos como simples receptáculos depositarios de la información (Kaplún, 1998). Estos contenidos se presentan como un todo cerrado e inamovible. No existe ningún tipo de reflexión ni por parte del discente y tampoco por parte del docente. Su trabajo se limita a transmitir un pack de información de la manera más óptima posible.

Es por eso que al educando no se le exige que desarrolle procesos cognitivos superiores como el razonamiento o la asociación de conceptos. Esta educación tradicional, “informa pero no forma” (Kaplún, 1998, p. 22), desarrolla un esquema vertical y autoritario. Está más cercana a la mera instrucción que a la auténtica educación. En este tipo de educación, como bien sintetiza Kaplún (1998) en la siguiente tabla:

Tabla 2. Síntesis del concepto de educación bancaria de Freire. Extraído de Kaplún (1998, pág.23)

El Educador	El Educando
Es siempre quien educa	Es siempre el que es educado
Es quien habla	Es quien escucha
Prescribe, norma, pone reglas	Obedece, sigue la prescripción
Escoge el contenido de los programas	Lo recibe en forma de depósito
Es siempre el que sabe	Es el que no sabe
Es el sujeto del proceso	Es el objeto del proceso

Este modelo está basado en la pasividad del alumnado, quien se acostumbra a no razonar ni a desarrollar su conciencia crítica. Reafirmando como indica Kaplún, el mantenimiento de un estatus diferente entre el profesor y el alumnado. El cual también se repetirá en el sentimiento de inferioridad de las clases inferiores (Kaplún, 1998). Esto hace que la educación tradicional o la educación bancaria esté al servicio de las personas más poderosas, que ven en la instrucción de los más oprimidos, un peligro al propiciarse un cambio en la jerarquía establecida y en su status (Palacios, 1984).

Esta educación bancaria no se preocupa inicialmente por el aprendizaje significativo del alumnado. De hecho, para que exista la asimilación debe darse dos elementos fundamentales, la participación y la elaboración personal. En este modelo educativo se están negando ambos elementos al no propiciar la educación activa del alumnado. Y por tanto el aprendizaje de calidad.

La comunicación, entendida como “transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras” (Berelsol y Steiner, 1964, citado por Kaplún, 1998, p. 25) que se ha desarrollado en este modelo educativo está basado en el monólogo. El profesor habla y todos los demás escuchan. En este modelo comunicativo se emiten comunicados unidireccionales. El trasvase de información se realiza en una única dirección.

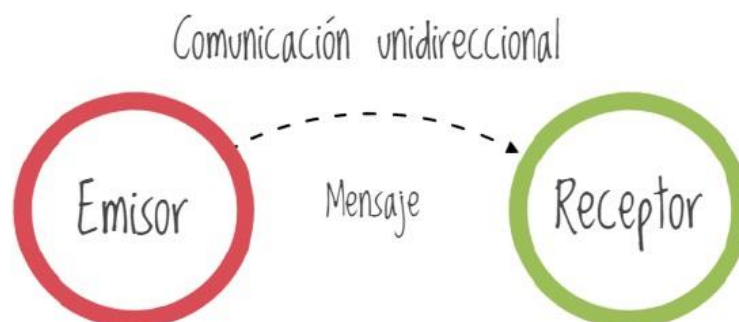


Ilustración 6. Esquema de comunicación unidireccional. Elaboración propia.

La función de la escuela en este modelo es claramente la reproducción. En este concepto, “la educación es cualquier cosa menos una fuerza transformadora” (Fernández, 2009, p. 17). Se trata de perpetuar mediante el esquema que se desarrolla en la escuela lo que se va a encontrar en la sociedad. Sólo así la ciudadanía encuentra seguridad en los esquemas que reproducen una y otra vez lo que se ha vivido o experimentado durante toda la etapa formativa.

A esta concepción bancaria de la educación, Freire propone toda una pedagogía que contrapone cada uno de los parámetros establecidos y asumidos por la sociedad jerarquizada o cerrada, como él mismo la denomina. A este conjunto de propuestas educativas él lo denominó pedagogía del oprimido. Basada en una alfabetización que supera el simple aprendizaje de la lectura y de la escritura, se trata de un concienciar, de aprender a reflexionar, a expresar sus vivencias y la situación de cada persona. La pedagogía del oprimido, no concibe al ser humano como algo completamente terminado en medio de un proceso histórico determinado, lo considera sujeto, actor principal con un papel fundamental con respecto al mundo. El ser humano debe ser alfabetizado para pronunciarse ante el mundo y transformarlo.

Educación conductista

Existen otros modelos educativos, como el conductista que pone el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje en los efectos que se producen a través de la educación. Para el profesor Kaplún (1998) es una “educación manipuladora” (p. 31). Se trata de un

modelo que surge de la psicología en la década de 1910-1920 en Estados Unidos. Inaugurada por John B. Watson, fue inspiración para otros investigadores que desarrollaron un considerable corpus teórico como el conocido filósofo ruso I.P. Pavlov (1849-1936), quien experimentó con perros los efectos de esta corriente psicológica.

En este caso el papel del educador consiste en influir en el educando. Asume el papel de instructor. Este tipo de educación se ha empleado no sólo para el campo militar, donde tuvo su origen, sino que también ha sido utilizada para fines económicos y políticos. Con el control de la conducta de los discentes se pretende conseguir unos fines determinados. Esto implica la inculcación de nuevas actitudes sin que conlleven la reflexión previa o el análisis del alumnado, sin ser conscientes o libres de lo elegido (Kaplún, 1998, pp. 30-44).

El siguiente texto está extraído de la novela “Walden 2” de Skinner (1948), psicólogo y filósofo conductista norteamericano, en el cual se pueden observar algunos de los principios del conductismo y el papel que asigna a la sociedad, el cual se puede extrapolar a la concepción de la educación y del educando como un ser completamente pasivo, como un objeto.

Ahora bien –continuó Frazier ávidamente-, si está en nuestras manos crear cualquier situación que sea agradable a una persona, o eliminar cualquier situación que le desagrade, podemos controlar su conducta. Si queremos que una persona se comporte de una forma determinada, nos bastará con crear una situación que le agrade, o con eliminar una situación que le desagrade. Como resultado, aumentará la probabilidad de que se comporte de la misma forma en el futuro. Y esto es precisamente lo que queremos. Técnicamente, se llama “refuerzo positivo”. La vieja escuela cometió el increíble error de suponer que lo contrario era lo correcto, que eliminando una situación del agrado de la persona o creando una situación desagradable –en otras palabras, castigándola- era posible reducir la probabilidad de que se comportara de la misma forma en el futuro. Esto, sencillamente, no es verdad. Ha sido demostrado sin lugar a dudas. Lo que está surgiendo en este crítico momento de evolución de la sociedad es una tecnología conductista y cultural basada únicamente en el refuerzo positivo. (Skinner, 1948).

La comunicación en este modelo está muy relacionada con el anterior modelo de la educación bancaria, ya que el sistema imperante sigue siendo unidireccional.

Únicamente lo diferencia la necesidad continua por parte del educador de conocer los resultados de este proceso, es por ello que se le añade una respuesta a la reacción del receptor que vuelve en forma de *feedback* al emisor. Puede parecer algo más aperturista que el anterior pero no se debe olvidar que la finalidad de este modelo educativo y comunicativo es la imposición de conductas. De manera que la evaluación en este modelo es únicamente un sistema de comprobación de que la comunicación ha surtido el efecto esperado.

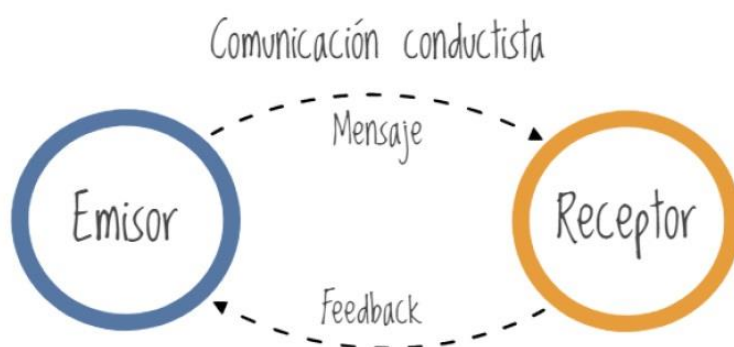


Ilustración 7. Esquema de la comunicación conductista. Basado en Kaplún, 1998.
Elaboración propia.

Una vez que se han visto estos modelos (la educación tradicional, la educación bancaria y el modelo conductista) no resulta desentonado leer afirmaciones como las del profesor Ricard Huerta (2010) cuando afirma que “la escuela proviene de un relato decimonónico, un poderoso elemento adiestrador que cualquier sociedad necesita para articular el mínimo engranaje social” (p. 12). Esta es la escuela que durante siglos ha estado al servicio de las clases dominantes como un elemento de reproducción y de perpetuación del orden social impuesto por la alta sociedad (Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron, 1977).

Noam Chomsky en la publicación de Marina (2015) también refleja cierta dureza al referirse a los sistemas educativos y sus intenciones alienadoras con la sociedad: “Todo sistema educativo y de capacitación profesional es un filtro elaborado que necesita descartar a la gente que es demasiado independiente y que piensa por sí misma, que no sabe ser sumisa, porque son disfuncionales para las instituciones” (p. 19) Es esta educación que es igual para todos y que pretende conseguir un tipo determinado de ciudadanía poco reflexiva, nada crítica y desvinculada de la realidad y sus necesidades.

Esta es la escuela que hasta hace relativamente pocas décadas la mayoría de la sociedad asumía de manera generalizada. Los movimientos renovadores, aun cuando se han producido a lo largo de la historia, no han dejado de ser en todo momento algo minoritario y puntual. Sin embargo, la generalización progresiva a lo largo del siglo XX de la educación general básica, la llegada de la tecnología así como de los nuevos sistemas de comunicación y la transformación que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas ha convertido a estos movimientos innovadores/renovadores en los protagonistas de la educación en el siglo XXI.

3.2.2. La nueva sociedad y sus requisitos educativos.

Las épocas de crisis son momentos tumultuosos en la historia de la humanidad. Son el preámbulo de un cambio social significativo. Tres han sido los momentos clave en la conformación de la sociedad actual. El primer momento debemos buscarlo con la primera Revolución Industrial (siglo XVII-XIX), la cual provocó la dicotomización de la sociedad en “burguesía” y “obreros”.

Para el profesor Lamo (2003), tres han sido los momentos de la historia en los que se han dado tres grandes revoluciones, grandes saltos que modificaron sustancialmente a la sociedad marcando una gran diferencia con el estilo de vida anterior. El primer gran salto lo sitúa en el 3000 a.C. cuando la Revolución Neolítica (término que acuñó Gordon Childe en 1941) impuso la agricultura, la ganadería, los primeros poblados y los primeros imperios. Este sistema se mantuvo durante siglos (milenios) hasta que se produjo la segunda revolución: La Revolución Industrial. Originada en Holanda e Inglaterra (siglo XVIII), estableció un sistema de vida que ha perdurado hasta prácticamente nuestros días. La tercera revolución, científico-técnica está transformando toda nuestra sociedad. Podemos establecer un antes y un después; una diferencia social, cultural, educativa, con todas las sociedades previas a las anteriores revoluciones.

La sociedad del siglo XXI se presenta como un crisol de realidades entrelazadas. Se puede encontrar a la Sociedad del Conocimiento, la globalización, las tecnologías digitales y la multiculturalidad, conviviendo en un mismo contexto social, político,

económico y cultural. Ante esta situación, los sistemas tradicionales de educación son incapaces de atender a las demandas educativas de esta sociedad. (Chaves, 2017).

Son muchas las voces que desde hace más de una década están intentando definir la nueva realidad social, delimitar sus características y así prepararnos ante sus requisitos educativos, comunicativos o laborales. Después de la Primera Revolución Industrial (siglos XV-XVII hasta el último tercio del XIX según la regiones) y de la Segunda (primeras décadas del siglo XX).

Se comenzó definiéndola como la Sociedad de la Información. El acceso que se tenía a la información y la cantidad que se manejaba durante un tiempo parecía la característica principal de esta sociedad.

La sociedad actual se caracteriza por la implementación de las nuevas tecnologías y la generación de conocimiento e información. Es por esto que a esta sociedad se le ha conocido como “Sociedad del Conocimiento”. Aunque el conocimiento como tal siempre ha sido el propulsor de los cambios en la Historia de la Humanidad (y en la Prehistoria, como ocurrió en el Neolítico), la novedad actual es la rapidez con la que se genera este conocimiento y se pone a disposición de la Sociedad. Es por lo tanto, como indica el profesor Mateo (2006) no sólo la velocidad a la que se genera este conocimiento lo que es nuevo, sino también la rapidez a la que se transmite y los efectos que provoca en la sociedad (p. 146).

Las características de esta sociedad, según Mora (2004) son la aceleración de la innovación científica y tecnológica, la rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo y el aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, de la complejidad de la no linealidad y de la circularidad. (p. 21)

Junto con estas características, otros autores como Krüger (2006) advierten de la pérdida de normas o el enjuiciamiento de las instituciones heredadas y que no responden a las necesidades actuales. Destaca el ejercicio de autocrítica que realiza Mora (2004) respecto al sistema educativo superior, a las universidades, en la sociedad del conocimiento. Para Krüger (2006):

La Sociedad del Conocimiento está caracterizada por la decreciente importancia de los rituales, las tradiciones y de las normas aceptadas sin más”. Al contrario, (...) está

marcada por la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas. (...) Las reglas y evidencias de nuestra sociedad están cada vez más sometidas a procesos de reflexión, lo cual tiene su expresión en el deterioro acelerado de las estructuras reguladoras tradicionales (p. 6)

Finalmente, afirma Krüger que para poder definir la Sociedad del Conocimiento es esencial poner en dudas las normas y reglas establecidas. Sin embargo, esta forma de denominar a la Sociedad no es de principios del siglo XXI, cuando parece que todo está en una metamorfosis irreconocible. Más allá de lo que se pudiera pensar, este concepto procede de la década de los setenta del pasado siglo.

La expresión “Sociedad del Conocimiento” fue acuñada por el sociólogo americano Daniel Bell en 1976, previendo una nueva era social que ya había empezado: desde una economía industrial a una post industrial, de la preocupación por producir “cosas” a los servicios, las ideas y la comunicación. A partir de este momento, con esta nueva sociedad, el énfasis dependería de las personas y las instituciones que producían conocimiento. Este mismo autor, predijo unas cifras colosales con respecto a los niveles educativos alcanzados en Estados Unidos para el año 2000. Sin embargo, como recoge Hargreaves “una mayor escolarización no siempre es sinónimo de un mejor aprendizaje” (Hargreaves, 2003, p. 26).

Según Ducker (1993, citado en Hargreaves, 2003) el recurso económico de la sociedad ya no es el capital o la mano de obra:

Es y será el conocimiento... El valor lo da actualmente la “productividad” y la “innovación”, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. Los grupos que lideren la sociedad del conocimiento serán los “trabajadores del conocimiento”...El reto económico será, por lo tanto, la productividad del conocimiento y del trabajador del conocimiento (Ducker, 1993, citado en Hargreaves, 2003, p. 26).

Para Krüger (Krüger, 2006, p. 1) la nueva estructura profesional está marcada por trabajadores de conocimiento profesionalizado y cualificación académica. Esta nueva sociedad ha sido conocida como “sociedad de la información” al acentuar los aspectos tecnológicos y sus efectos sobre el crecimiento económico y el empleo, “sociedad del conocimiento” en ciencias sociales y política, considerando el conocimiento como el principio estructurador de la sociedad o “Sociedad Red” término acuñado por Manuel

Castells (1997). Situado entre las terminologías anteriores parte de la idea de una tecnología hecha e investiga la aplicación de los inventos tecnológicos sobre la sociedad. Heidenreich (citado en Krüger, 2006) aporta cuatro definiciones para el concepto de sociedad del conocimiento: Indica importancia de las TIC y su utilización en los procesos económicos, nuevas formas de producir conocimiento, resalta el valor de los procesos educativos-formativos y destaca la importancia de los servicios intensivos en conocimiento y comunicación.

Como Reich observa, “el aprendizaje mutuo que lleva a la innovación continua tiende a ser informal, no planificado, casual”. El reto de la organización es crear grupos y culturas en que pueda prosperar este aprendizaje espontáneo y mutuo (Hargreaves, 2003, pág. 28).

La sociedad del conocimiento es una sociedad del aprendizaje. Para Hargreaves (2003, p. 28) esta se encuentra articulada en torno a tres dimensiones:

- Una primera esfera educativa, técnica y científica.
- Una segunda que implica modos complejos de proceso y circulación de información y conocimientos.
- La tercera acarrea unos cambios básicos en el modo de funcionamiento de las empresas y organizaciones.

Todo ello con la única finalidad de promover la innovación en productos y servicios para llevar al máximo las oportunidades de aprendizaje característico de esta nueva sociedad, mutuo y espontáneo. “Es en esta capacidad de aprendizaje de los trabajadores (tanto de sí mismos como de otros), en la que se basa el éxito de la cultura de innovación de la Sociedad del Conocimiento” (Hargreaves, 2003, p. 29). La responsabilidad de su éxito tanto económico como cultural recae en la capacidad de los trabajadores para aprender por ellos mismos y de los otros. “Deben utilizar la energía del cerebro para pensar, aprender e innovar” (Hargreaves, 2003, p. 30). Gidens (1998), refuerza la necesidad de la educación para la nueva sociedad, “Invertir en educación es un imperativo para un gobierno actual, base clave para la redistribución de las posibilidades” (citado en Hargreaves, 2003, p. 31). En todo este proceso que se presenta la educación adquiere un papel principal. Andy Hargreaves (2003) defiende que “una educación pública de alta calidad es esencial para formar trabajadores del conocimiento” (p. 30).

Enseñar en la sociedad del conocimiento está relacionado con la creatividad, la flexibilidad, la resolución de problemas, la inventiva, la inteligencia colectiva, la confianza profesional, la asunción de riesgos y la mejora continua.

El fin de la educación no debería ser inculcar un cuerpo de conocimientos, sino desarrollar capacidades: las básicas de lectoescritura y aritmética, así como la capacidad para actuar de forma responsable hacia los demás, tomar la iniciativa y trabajar de manera creativa y en colaboración. La capacidad más importante... es la habilidad y el ansia para seguir aprendiendo (Leadbeater, 2000 citado por Hargreaves, 2003, p. 35).

Para Marina (2015), la escuela debe darle impulso a la sociedad del aprendizaje y esta se lo devolverá en forma de energía que le ayudará a crecer (p.18-19). Es por ello, que en este impulso debe despertar la pasión por aprender. El profesor Marina afirma que la sociedad debe enfrentarse a un futuro VUCA (acrónimo de los conceptos anglosajones de: *volatiliti*, *uncertainty*, *complexity* y *ambiguity*). Y lo explica de la siguiente manera:

Volátil, porque las cosas cambian aceleradamente. Incierto, porque el exceso de información no limita la incertidumbre, sino que la aumenta, ya que resulta difícil procesarla. Complejo, porque somos conscientes de que todo influye en todo (...). Y será ambiguo por la dificultad para descubrir patrones que nos permitan comprender una realidad tan cambiante, global e interactiva (Marina, 2015, p.17-18).

Teorías adaptadas para el siglo XXI

Es la propia sociedad del conocimiento la que está reclamando la renovación de la educación. Ésta pasa por la incorporación, entre otros aspectos, de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por la eliminación de las fronteras teóricas y físicas de los diferentes contextos educativos.

Es necesario aprovechar el momento actual, así como los espacios y plataformas a nuestro alcance para reflexionar y actuar de manera individual y conjunta para diseñar una educación no solamente actualizada, sino que sea capaz de responder a los cambios del mañana. (Cobo, 2011, p. 22).

Sin embargo, no se innova didácticamente con la simple implementación de las tecnologías digitales. Una clase magistral recibida a través de un vídeo de *YouTube* sigue siendo una clase magistral basada en la comunicación unidireccional y en el concepto freiriano de educación bancaria. Aunque se han incorporado las tecnologías digitales al proceso educativo, éstas no han ido acompañadas de una renovación metodológica. Y es que la simple implementación de las tecnologías no implica como tal innovación. Mario Kaplún (1998b) es realmente crítico ante la educación que se ha denominado (durante las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI) como educación a distancia y que se ha considerado como un paso más en la innovación educativa de las últimas décadas. Según la teoría de Kaplún la educación está basada en la comunicación y ésta comunicación no es posible en la *soledad dialógica del alumno* (p.158) completamente incomunicado de sus compañeros y profesores. Lo que estamos presenciando no parece encaminarse a la concreción de esa “aldea global” del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto por seres tecnológicamente hipercomunicados, pero socialmente aislados (p. 159).

La experiencia desarrollada con lo que se ha conocido como *e-learning*, tampoco ha supuesto para algunos autores una gran renovación metodológica como se puede leer en el siguiente texto:

Es la misma basura, pero en sitio diferente. Las escuelas cogen las nuevas tecnologías y las arruinan. Por ejemplo, cuando salió la televisión todas pusieron una en cada aula, pero las usaban para hacer exactamente lo mismo que antes. Igual ahora con los ordenadores: ¡Oh, sí, tenemos e-learning! ¿Y qué significa? Pues que te dan el mismo curso terrible, pero en línea (Schank, en Molist 2010, citado en Cobo, 2011, p. 67).

Si se pretende alcanzar una innovación didáctica con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no se puede continuar con modelos educativos anteriores. El profesor Schank (2010) en cierta forma al referirse a las metodologías utilizadas en la escuela como “*basura*” está defendiendo que la adecuación de la metodología de la enseñanza con la implementación de las tecnologías digitales no es ninguna banalidad. La educación tradicional, por lo tanto, necesita plantearse desde nuevas perspectivas, lo cual no implica añadir una “e-” al comienzo, tal y como se ha

visto en el texto anterior. “*La educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva*” (Cobo, 2011, p. 20).

El uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por tener un propósito bien definido. Funcionando como una herramienta social se trata de una tecnología experimental que se encuentra en constante evolución y cuyo objetivo último es contribuir al desarrollo de la imaginación, la creatividad y la capacidad para innovar (denominado por Cobo 2011 como *mindware*)

Ante la necesidad de seguir explorando integraciones virtuosas entre tecnología y educación, el uso de dispositivos móviles o de bolsillo se vislumbra como una segunda oportunidad para esta combinación tecnoeducativa. (...) La vida no es reemplazar lo ya existente, sino sumar (Cobo, 2011, p. 27).

Aprendizaje ubicuo: formal+ no formal + informal

Con el uso de estas nuevas tecnologías y siguiendo la línea del “*protoparadigma*”³ del Aprendizaje Invisible, la separación entre los diferentes contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal) cada vez será más difusa. Se hace necesario ampliar las dimensiones del aprendizaje formal e informal con la finalidad de construir conexiones- puentes que permitan estrechar la relación entre ambos conceptos. En palabras de Asencio y Pol (2002) el *núcleo principal de la teoría didáctica actualmente se basa en construir situaciones de aprendizaje afectivas y motivadoras dentro y fuera del ámbito escolar.*

Dado que las nuevas teorías apuestan por la convergencia de los contextos educativos formal, no formal e informal se considera necesario determinar conceptualmente cada uno de ellos, para así de esta manera poder entender en qué consiste la renovación didáctica exigida. Para ello, se seguirá la investigación realizada por la profesora Inmaculada Pastor (2011) quien definió la educación no formal como:

³ Cobo y Moravec (2011) definen el aprendizaje invisible como un protoparadigma, es decir, como un paradigma de cambio en plena construcción “el concepto protoparadigma hace referencia a una propuesta de paradigma en desarrollo. (...) se utiliza para describir la sociedad 3.0 como una sociedad en proceso de construcción. Es decir, como un paradigma que no ha sido todavía planificado del todo.” (Cobo, 2011, pág. 53)

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones (p. 541).

En cuanto a la educación formal seguimos la definición aportada por Coomb, Prosser y Ahmed (1973, citados por Pastor, 2001) quienes afirman que:

La educación formal significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo (p. 527).

Finalmente, estos mismos autores también definen el concepto de educación informal como:

(...) el proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación (p. 527).

En el momento en que las fronteras establecidas entre el contexto formal, informal y no formal se hagan más flexibles, incluso inexistentes, se estará en las condiciones idóneas para que el aprendizaje se pueda desarrollar en cualquier lugar y situación. Es lo que se ha conocido como aprendizaje ubicuo.

Este *“concepto de ubicuidad trae aparejado una profunda convergencia tecnológica entre todos los medios y la coexistencia de lo real y lo virtual”*⁴ (Vázquez, 2015, p. 21). Este aprendizaje tiene la característica principal de estar disponible en cualquier lugar,

⁴ La nomenclatura real/ virtual actualmente está superada considerando ambos espacios reales (Camarero-Cano, 2015). Es por ello que a partir de ahora se utilizará la terminología de analógica/ virtual.

así como la permanencia, la accesibilidad, la inmediatez, la interactividad, las actividades situadas y la adaptabilidad. (Vázquez, 2015, p. 23).

Mientras más diverso sea el uso de la información y la comunicación, más probable es que se *desarrollen nuevas habilidades y aprendizajes que resultan invisibles o ignorados por los instrumentos tradicionales de medición del conocimiento* (Cobo, 2011, p. 26).

“Es altamente probable que en un futuro cercano ya todas las innovaciones incluyan de un modo u otro TIC. En algunos casos de manera casi “invisible””. (Canavoso, 2013, p. 70).

En esta invisibilización de la tecnología, tiene mucho que ver el uso que se hace de la misma en los entornos personales o informales. La tecnología que se utiliza en el hogar, en la cafetería o en cualquier otro espacio de socialización, está abriendo la posibilidad de convertir estos otros entornos en potenciales espacios de experimentación y aprendizaje. Es una herramienta más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado que se encuentra actualmente en las aulas son *nativos digitales*⁵ los cuales se mueven con comodidad en el mundo tecnológico en el que viven (Sancho, 2008, p. 19) utilizando las nuevas tecnologías en su día a día. Por su parte los profesores, *hijos de la era digital* (Sancho, 2008, p. 19), también las utilizan de una manera más o menos sistemática en su ámbito personal. Sin embargo la realidad en el aula es mucho más compleja (Albert, 2014). La implementación de esta tecnología en el ámbito escolar encuentra en la formación digital de este alumnado, el momento perfecto para que la aplicación de la misma suponga la continuación en el ámbito de la educación formal de las herramientas que utilizan en los demás contextos de su día a día. Aunque el ámbito de la educación formal no ha sido tradicionalmente (de forma generalizada) el primero en implementar los avances tecnológicos de la sociedad, en la actualidad el cambio que se experimenta y la incorporación de las tecnologías digitales a la vida diaria es un camino sin retorno.

En realidad, cuando en las casas hacía décadas que había televisores, el televisor entró en la escuela; cuando en las casas hacía décadas que había ordenadores, el ordenador entró en la escuela; cuando en las casas hace décadas que hay internet, ahora se introduce en la escuela. Y hoy, cuando todos los adolescentes disponen de dispositivos móviles que de forma inmediata emiten y transmiten mensajes de voz, de imagen y de

⁵ Término acuñado por Marc Prensky en el 2001 en su obra “Digital Native and Digital Immigrant”.

texto, la escuela todavía los prohíbe. Esta es nuestra realidad. (López y Santacana, 2013).

Aun con esta reticencia de la escuela, la realidad es como Vivancos (Vivancos, 2008, citado en Albert, 2014, p. 411) lo define diciendo que *el mundo se ha vuelto digital*.

Esta situación debe ser asumida por las instituciones, no sólo las educativas, sino también por las culturales. Los museos y los centros educativos tienen mucho por hacer hasta llegar a comunicarse con el lenguaje y los medios que la Sociedad 3.0⁶, la Sociedad del Conocimiento, demanda.

Aprendizaje invisible

El Aprendizaje Invisible, definido como “protoparadigma” de aprendizaje: “[Busca] relacionar lo que ya sabemos sobre los diferentes modos de aprender, de manera que se puedan intensificar los logros del aprendizaje de una sociedad cada vez más interconectada.” (Cobo, 2011, p. 16).

Este término, creado por los profesores Cobo y Moravec, (2011) procura integrar diversos enfoques en relación con el nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, clave en el siglo XXI. Parte del *impacto de los avances tecnológicos y la transformación de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios* (p. 23).

Este Aprendizaje Invisible concibe la educación como un “*continuum*” que se prolonga a lo largo de la vida, ocurriendo en cualquier lugar o momento. Es por esto que se incentivan las estrategias orientadas a combinar los tres contextos de aprendizaje. Propone también, una educación “de abajo a arriba”, un “hágalo usted mismo”, que los contenidos sean generados por el usuario, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje permanente, etc. (p. 24).

⁶ Término acuñado por Moravec (2011) el cual “hace referencia a un mundo que está “a la vuelta de la esquina” y, al mismo tiempo, que trasciende las vanguardias actuales, está impulsada por tres agentes principales: Cambio social y tecnológico acelerado, globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones, y sociedad de la innovación impulsada por knowmads” (Moravec, 2011).

En relación con la unión de contextos educativos por lo que aboga el Aprendizaje Invisible, se encuentra la teoría de la *Educación Expandida*, la cual engloba nuevas formas de educación provocadas por Internet, incorporando procesos sociales y comunicacionales adaptados a la Red. Se trata de una nueva cultura digital caracterizada por la organización en red, el trabajo colectivo y la convergencia de medios. Muchos de estos procesos no se incorporan en los sistemas educativos convencionales. La vanguardia de la educación del siglo XXI ya no sucede en los contextos formales. “La educación puede suceder en cualquier momento y lugar, dentro y fuera de los muros académicos” (p. 123).

Si esto es así y la educación puede suceder en cualquier momento y lugar, se tendrá que reflexionar, como indica el profesor Juan Freire (2012), sobre los entornos de aprendizaje más interesantes, donde se produce la reflexión y la innovación. Uno de estos contextos que está por explotarse es el de la educación en el entorno de los museos y en su espacio virtual a través de sus páginas webs.

Pedagogías Invisibles.

Las pedagogías invisibles es el término que surge de la investigación de la profesora Acaso (2012) en relación con todos aquellos detalles, elementos, hechos que condicionan el aprendizaje pero que son *invisibles* para la gran mayoría. “Las pedagogías invisibles aceptan que lo que no ocurre es a veces más importante que lo que ocurre y prestan atención e investigan sobre aquellos lugares que ni siquiera han sido concebidos como pedagógicos” (Acaso, 2012, p. 87).

Conciben estas pedagogías invisibles como microdiscursos que dan forma a otros discursos mayores, más complejos que llama macrodiscursos. Estos macrodiscursos es el acto pedagógico en sí (Acaso, 2012, p. 104). En palabras de la autora, las Pedagogías Invisibles son:

El conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e

inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión (Acaso, 2012, p. 105).

Por lo tanto, *las pedagogías invisibles*, son aquellas que cuidan de que todo lo que rodea al acto pedagógico esté en consonancia con este mismo proceso. La autora aporta algunos ejemplos esclarecedores, como la imagen que da un profesor a través de su vestuario. Si se transporta esto al entorno del museo, se podrían identificar una infinidad de microdiscursos que están aconteciendo en un segundo plano pero que también repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje: temperatura de la sala, existencia o no de asientos, tamaño de la letra de las cartelas y los textos, imposibilidad de hablar, la luz blanca, la presencia del personal de atención al público, etc. Para mejorar el proceso educativo mediante el trabajo con estas pedagogías invisibles, se establece una secuencia basada en tres acciones: detectar, analizar y transformar. Cuando queremos que el aprendizaje suceda no consiste en “abaratarse” los contenidos o desconfiar de la inteligencia de nuestros interlocutores, sino de encontrar y construir un léxico y un marco de referencias comunes. (Acaso, 2012).

3.2.3. Teoría del Conectivismo o el aprendizaje en la era digital.

Desde una perspectiva constructivista y sociocultural, el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción social y de conocimiento compartido (Vygotsky, 1979). Las teorías del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo se han esforzado en determinar cómo es que una persona aprende (Siemens, 2012, p. 79). Sin embargo, estas serán superadas por la teoría del conectivismo. El talón de Aquiles de las teorías existentes se encuentra en el ritmo de crecimiento del conocimiento (Siemens, 2005, p. 33).

Si las teorías anteriores eran causales, es decir, respondían a una causa creada, la teoría del conectivismo, según Stephen Downes (2009) es una teoría que da respuesta a una emergencia. La considera, por lo tanto, una teoría emergente. Esta es la realidad de la nueva sociedad, la necesidad de un nuevo paradigma educativo se considera apremiante ante la falta de respuestas actuales de los paradigmas anteriores. Para Siemens (2005), supone la integración de principios explorados por las teorías del caos,

de las redes, de la complejidad y de la auto-organización. Para Dolors Reig (citada por Carbonell, 2016) el conectivismo “incorpora elementos de las teorías sistémicas, de la complejidad, de las ciencias del caos, de las redes y de la neurobiología” (p. 30).

El aprendizaje está cambiando en estos momentos, tal y como afirma Siemens (2010): muchos aprendices se desempeñarán una variedad de áreas diferentes, el aprendizaje informal adquiere un aspecto significativo en la experiencia de aprendizaje, este es un proceso continuo a lo largo de la vida, unido además a las actividades laborales, la tecnología está “recableando” nuestros cerebros y finalmente, el saber dónde está superando el saber cómo y saber qué (p.78). Carbonell (2016) nos ofrece un resumen que entendemos perfecto sobre los requisitos educativos de la nueva sociedad: “El conectivismo exige conocimiento y conversación abundante, colaboración y participación social activa, horizontalidad y bidimensionalidad, aprendizaje autónomo y continuo, inteligencia colectiva, entornos menos estructurados y regulados, en definitiva, empoderamiento y formación para la ciudadanía digital” (Carbonell, 2016, p.31). Llama la atención como todos estos requisitos son los que están exigidos a cubrir la teoría del conectivismo y es que como indicaba Downes (2009), se trata de una teoría que surge a partir de una emergencia. La transferencia de información no se reduce a este sustrato físico, como ocurría con las teorías conductista, constructivista y cognitivista. El conectivismo es una teoría no-reductiva.

Pero, ¿Qué es exactamente el conectivismo? Basada en la representación mental de los conocimientos como redes de conexiones entre neuronas, sinapsis. O'Really (2006, citado en Downes, 2009) explica esta teoría al igual que hace con los conceptos que son representados en el cerebro, los cuales activan varios nodos de información hasta alcanzar una representación significativa para el individuo. A esto se le conoce como representaciones distribuidas. Son aquellas en la que el significado no es captado por una sola unidad simbólica, sino más bien surge de la interacción de un conjunto de unidades, normalmente en una red de algún tipo. De esta misma manera actúa la teoría del conectivismo con el aprendizaje en los individuos

El conectivismo parte de un conjunto de principios, en los cuales el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes (no están por completo bajo el control del individuo). El aprendizaje se produce en la medida en que conectemos nodos de información especializada. Como el aprendizaje está fuera de nosotros, no lo controlamos completamente estamos

expuestos a un cambio continuo en la información de la cual disponemos para construir nuestro conocimiento. Según Siemens (2012, p.85) los principios del conectivismo son:

Tabla 3. Principios del conectivismo para George Siemens (2012, p. 85). Elaboración propia.
Principios del Conectivismo

El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe es visto a través de la lente de una realidad cambiante.

En la teoría del conectivismo el conocimiento es distributivo, es decir, no se encuentra en ningún lugar dado, sino que consiste en la red de conexiones formada a partir de la experiencia y las interacciones con una comunidad conocedora (Downes, 2009). En la ilustración inferior se presenta esquemáticamente algunas de las características que los teóricos de la educación defensores de esta teoría emergente asignan al conocimiento que se crea y distribuye.



Ilustración 8. Implicaciones del conocimiento para los teóricos del conectivismo. Basado en Downes (2009). Elaboración propia.

Todos estos teóricos están de acuerdo en que no podemos seguir educando a la manera tradicional (Downes, 2009, Reigs, 2013), “no podemos educar a ciudadanos del siglo XVIII, tenemos que educar a ciudadanos del siglo XXI” (Reigs, 2013). Debemos estructurar de una forma diferente los recursos, los servicios de los que disponemos para poder ofrecer oportunidades de aprendizaje en un entorno de red. El conocimiento para el conectivismo no es un depósito estático e inamovible, es más parecido a un río que transcurre por los nodos de la red y que se va enriqueciendo con las revisiones y modificaciones constantes de los participantes de estas conexiones. (Siemens, 2005, p. 53)

El profesor Pérez Gómez (2012, pp. 105-108) basándose en las teorías de Siemens, afirma que el conectivismo necesita de una serie de requisitos, tres concretamente:

1. La relevancia de los procesos y de los contextos. La capacidad de conocer y aprender es más importante que el contenido del aprendizaje. “La habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que conocemos hoy” (p. 106). Lo esencial en el conectivismo no es *qué o cómo* conocer, sino *dónde* conocerlo.

En cuanto a los contextos, necesita una renovación integral, la escuela tal y como la vivimos en la actualidad es incompatible con procesos creativos o imaginarios (Robinson, 2011)

2. La pluralidad y la calidad de las redes. El conocimiento en el conectivismo parte de la diversidad de informaciones y de informantes. Se construye desde la especialización de cada uno de los nodos de la red, los cuales aportan lo mejor de cada uno de ellos. Para Siemens (2005) para que una red tenga calidad debe tener: diversidad, autonomía, interactividad y apertura (p.16).
3. La importancia decisiva de la externalización de la información. Las posibilidades ilimitadas de almacenamiento de la información que ofrecen las tecnologías digitales facilitan el manejo de grandes cantidades de información.

Es esta eclosión de las tecnologías digitales, a la que hace referencia Pérez Gómez (2012), la que está en la base de la necesidad y del desarrollo de la teoría del conectivismo. En un momento en el cual el impulso de la web social ha provocado un cambio de paradigma, ahora todos somos personas conectadas, estamos permanentemente formando parte de redes, somos un nodo constante de información. Reigs (2013) lo encuadra en la necesidad de la “sociabilidad ambiental” del ser humano, la que nos lleva a la participación, a sentirnos parte de una sociedad. Es también la que nos exige empezar a apostar por el cambio de las TIC por las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación⁷).

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos de una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. (...) El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para los aprendices florezcan en una era digital. (Siemens, 2012, p. 88)

Aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, pedagogías invisibles, educación expandida, todos ellos son conceptos que conllevan una nueva forma de entender el aprendizaje. Formas adaptadas a las nuevas necesidades de la sociedad del siglo XXI. El centro ahora es el individuo y su realidad social, cambiante, tecnificada, necesitada de herramientas cognoscitivas que no de conocimientos. Las redes proporcionan la

⁷ Término acuñado por Dolors Reig (2013)

solución a las estructuras y espacios que hacen falta para albergar y facilitar el flujo de conocimientos (Siemens 2005, p. 86).

3.3. El museo. La apertura social y sus consecuencias.

Los museos han desarrollado diferentes funciones a lo largo de los siglos, respondiendo de esta manera a las necesidades que surgían en su entorno. La función de adquisición fue la primera. Sin ésta no existía la posibilidad de conformar ninguna colección. La conservación vino por añadidura, entraba en la lógica de los coleccionistas conservar aquello que habían compilado y que, en cierto momento histórico, les estaba ubicando en un estatus social determinado.

El espíritu de la Ilustración, la irrupción de las Academias y el deseo de saber, hizo que los museos se convirtieran en centros de investigación. Al atesorar en ellos el patrimonio de un tiempo pasado, se convertían en las instituciones poseedoras de las fuentes directas de la investigación. En algunos momentos, estas pesquisas sirvieron para defender ideas o valores patrios. Para autoafirmar la historia y la memoria de una comunidad en concreto. De esta manera los museos consiguieron rodearse de un aura de misterio. Eran espacios reservados para unos pocos intelectuales que encontraban en ellos las respuestas a todas sus preguntas. No es de extrañar, por tanto, que la sociedad en masa empezara a reclamar la apertura de éstos, queriendo participar así de una institución de tal renombre.

No fue un proceso fácil. En un principio no se trató de una apertura total, se hacía necesaria una carta de recomendación o la pertenencia a un determinado sector de la sociedad. La experiencia de los museos y sus conservadores poco acostumbrados al contacto con esta sociedad tampoco fue muy alentadora. Así lo vivió el conservador Sir Aston Level en Londres a finales del siglo XVIII:

Pretendo informar al público que, cansado de la insolencia de la gente vulgar... he llegado a la conclusión de rechazar la entrada al museo de las clases inferiores, salvo que estén provistas de un boleto expedido por un caballero o una dama a los que tenga el honor de conocer. (Ripley, 1978, citado por Asuaga, 2008, p. 12).

Según el testimonio del conservador del Metropolitan Museum of Art, en Nueva York, los primeros días de la apertura fueron caóticos pero pronto entendieron que si querían sobrevivir a la “invasión” que supuso la apertura de sus puertas a la ciudadanía, tendrían que apostar por la educación de ésta. Así se convirtió en el primer museo en desarrollar un programa de educación de adultos en sus instalaciones.

En alud se precipitó una muchedumbre maleducada que manoseaba los objetos, comía en los peldaños de las escaleras, tiraba los desperdicios y escupía en el suelo. Una vez superado el primer choque, esta horda acabó por disciplinarse. (Bazin, 1969, citado por Asuaga, 2008, p. 17).

Desde este momento, la comunicación en el museo era una necesidad. Sólo transmitiendo un mensaje claro, la sociedad podía entender (y por extensión valorar) lo que estaba visitando. Como se puede observar la función educativa se presenta como una de las más claras e importantes para acercar el Patrimonio a la Sociedad. Sólo queda hacer referencia a la exhibición (tanto de los fondos como de las obras prestadas) como elemento dinamizador de la actividad museística.

Ya están presentes todas las funciones recogidas en la definición del Consejo Internacional de Museos (Internacional Council Of Museums, 2007), dependiente de la UNESCO. Este organismo define un museo como:

Institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe, para fines de estudio, de educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno. (Internacional Council Of Museums, 2007).

“Adquirir, conservar, investigar, comunicar y exhibir”. Como se ha visto, muchas de ellas surgen del trabajo diario del museo. Otras sin embargo, no están tan implícitamente resueltas. La finalidad educativa del mismo es uno de los puntos de inflexión en el tratamiento museográfico de las colecciones.

Son pocas las personas que actualmente cuestionan la finalidad educativa del museo. Paradójicamente, también son pocos los profesionales que apuestan por una integración de la didáctica en el discurso expositivo del museo, como un elemento más

a considerar desde el principio. Es por ello que los recursos didácticos, en el mejor de los casos, se encuentran en el museo como una serie de complementos añadidos cuando la exposición ha sido instalada. Siendo sumamente complicado transformar este museo o exposición en algo basado en la educación. Si se valorara el potencial didáctico del museo convenientemente, como una herramienta para comunicar y como un medio para alcanzar la experiencia integral del público durante la visita, se tendría en consideración desde las primeras fases del proyecto museográfico (Asencio, 2002).

Cuando una exposición es concebida con un alto componente comunicativo no se hace tan necesaria la intervención de los recursos didácticos. El problema que se encuentra en los museos actuales, es el sistema de comunicación que se está utilizando. Tradicionalmente se impuso un discurso museográfico en el que primaba la contemplación de la obra de arte y sobre todo su conservación (museografía del objeto). En estos museos cualquier intermediario entre el objeto y el visitante era considerado un “ruido”. Esta comunicación sólo era satisfactoria cuando la persona que contemplaba la obra poseía la formación e información necesaria para aprehenderla. Si por el contrario, el visitante no dispone de este bagaje la obra se presenta como un ente completamente hermético. *Una persona no se puede emocionar con lo que no es capaz de interpretar* (Asencio y Pol, 2002, p. 87). Es por ello que en estos museos se pueden escuchar a los visitantes haciendo algunos comentarios como: “Sí, es bonito, pero yo es que de esto no entiendo...”, “Si supiéramos que significa esto...”⁸.

¿Qué sensación puede tener un visitante que hace estas afirmaciones cuando sale de un museo? ¿Habrá aprendido algo? ¿Recomendará a alguien la visita al museo?

El público de los viejos museos era un público experto, o al menos “interesado” (...), por último, la exposición demandaba de estos visitantes una actitud contemplativa, pasiva; el contacto con el conocimiento recogido en la exposición se realiza mediante el mero hecho de ponerse frente a él. Curiosamente, como si los diseñadores de estos museos pensarán que los humanos comprendemos por “ósmosis”. (Asencio y Pol, 2002, p. 99).

No se está negando el placer de la contemplación de una obra de arte *per sé*. Se hace una reflexión sobre la necesidad de adecuar el discurso museográfico y su lenguaje a los visitantes.

⁸ Comentarios extraídos de varios visitantes del Museo Picasso Málaga durante su estancia en él.

Estos museos han sido re-definidos como “Mausoleos” por el profesor Santacana (Santacana, 2012), “*museos muertos*” según Navarro y Tsagariky (Navarro, 2009-2010) o como “Noseos” por Rufino Ferreras, responsable del área de educación del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid (*No se toca, no se habla, no se come, no se bebe, no se, no se, no se...*) El término más utilizado y aceptado son los “museos templo” en los que nada es movable ni cuestionable. Esta es la realidad que se ha observado presentan la mayoría de los museos de nuestro territorio.

Al igual que ocurría con la educación bancaria de Paulo Freire, el sistema comunicativo es el monólogo. El museo, como institución habla y el visitante escucha. Sin que haya ningún tipo de feedback o retroalimentación por parte de los visitantes hacia el museo. En el mejor de los casos se pudo encontrar un mínimo cuestionario de satisfacción al final de la visita pero que sigue sin establecer un diálogo museo-visitante. En este segundo caso, se estaría además, más próximo al modelo comunicativo de la educación conductista, donde se pretende provocar una reacción y es por esto por lo que se evalúa mínimamente si se ha producido o no. No se lleva en ningún momento a centrar el objetivo en el proceso educativo.

Sin embargo, hay otros museos que han experimentado un cambio radical. Neil y Philip Kotler (2001) establecen cuatro categorías de museos:

1. “Museo tradicional basado en objetos” el que se ha explicado donde la comunicación se basa en la unidireccionalidad. Son todos aquellos museos en los que se pasea por las salas y se contempla estéticamente sus objetos pero no se articula un discurso estructurado pensado en el visitante. Un ejemplo de este tipo de museos tradicionales basados en objetos son la mayoría de los Museos de Bellas Artes de nuestro país.
2. “Museo tradicional modificado” Son la mayoría de los museos que se encuentran en la actualidad. Presentan los objetos acompañados de explicaciones, soportes papel, audios, etc. con una intención comunicativa aunque unidireccional y sesgada únicamente para un público instruido que pueda interactuar con el mensaje museográfico.

3. “Museo basado en la comunidad” Más presentes en Estados Unidos son museos que surgen de la propia comunidad y tienen entre sus finalidades dar respuesta a las necesidades propias de esta comunidad. Estos pequeños museos se asocian en unas redes mayores, como American Alliance of Museums⁹. Un ejemplo de estos museos es el Delta Cultural Center, es el museo de historia de la ciudad de Helena, Arizona (Estados Unidos).
4. “Museo didáctico basado en la experiencia”. A este último se debería aspirar de manera generalizada. Son casos muy puntuales en los que se pueden encontrar recursos comunicativos bidireccionales en los grandes museos de arte y de manera algo más generalizada en los museos de ciencias¹⁰, los cuales entendieron muy pronto la necesidad de comunicarse convenientemente con el público y hacerse entender (Serrano, 2013, p. 165). De este sistema comunicativo bidireccional están excluidos por ahora todos los museos medianos y pequeños de nuestro país, autonómicos y locales, bien por falta de presupuesto, por falta de personal o por falta de motivación de sus responsables (Santacana J. y LLonch, 2008).

En el momento en que la visita a un museo en su más amplio concepto y recorrido (desde que se decide visitarlo hasta que se termina la visita) se convierte en una experiencia integral, el museo adquiere una nueva dimensión para el visitante. Como afirman los expertos en marketing de museos, Neil y Philip Kotler (2001): “Los museos que tienen éxito son aquellos que han superado la única experiencia (generalmente estética) y ofrecen una multiplicidad de éstas: deleite estético y emocional, celebración y aprendizaje, recreación y sociabilidad” (p. 62).

Hasta finales del siglo XX sólo se hacía hincapié en la necesaria apertura física del museo a los visitantes, siendo todo lo relativo a la accesibilidad física en los museos un tema novedoso. En la actualidad con la nueva sociedad de la comunicación y la información ya no es suficiente únicamente con que se pueda acceder al espacio físico, también se hace imprescindible dar el salto al entendimiento cognitivo, a establecer una comunicación bidireccional basada en el diálogo entre el museo y su público. La

⁹ Se puede consultar su web en el siguiente enlace <https://goo.gl/LfPHXt>

¹⁰ La capacidad comunicativa y educativa de los museos de ciencias ha sido estudiada por Serrano (2013).

profesora Hernández nos habla del museo como un nuevo espacio abierto al diálogo, a la crítica y a la confrontación; “un ámbito privilegiado de encuentro, de diálogo y de comunicación” (2011, p. 11).

Para Cummings (1940), “Cada museo, cada exposición debe contar una historia” (citado por Pérez, 2000, p. 24), sin embargo, “difícilmente podemos educar sino somos capaces de comunicar de manera adecuada aquello que queremos transmitir” (Hernández, 2011, p. 12).

Esta es la clave de la consideración del museo como espacio educativo. Antes de dar este paso, el museo debe comunicarse en un lenguaje común a sus interlocutores. Está aconteciendo en estos momentos un periodo clave en los Museos y en la gestión del Patrimonio: ambos deben renovar su discurso y el lenguaje con el que se están comunicando con el público, ya que se encuentran anclados en discursos y formas decimonónicas que cuestan ser reconocidas y valoradas por la sociedad actual. El museo debe evolucionar con la sociedad adaptándose, en la medida de lo posible, en su forma de relacionarse con ella y con su entorno.

Es por ello, que en la concepción tradicional del museo (definido como museo-templo), éste existía aun sin tener en consideración al público. No estaba concebido realmente como un ente comunicativo y mucho menos educativo. Por suerte “cada vez son más las exposiciones [y los museos] que salen del jurásico y presentan planteamientos comunicativos actuales” (Asencio y Pol, 2002, p. 86). Museos basados en la bidireccionalidad, la participación activa de la comunidad y en un sistema que si es vertical es ascendente (de abajo a arriba). La intervención del visitante en el museo, conlleva que éste deje de ser un “lugar de espectáculo, de conservación y preservación para constituirse en un ámbito de producción” (Alderoqui, 1996, p. 19). Cuando esto se consiga no sólo tendremos, siguiendo la clasificación que se presentaba anteriormente de Philip y Neil Kotler, un museo basado en la experiencia (museo de tipo cuarto), de esta manera se habrá conseguido lo más importante: “museos socialmente relevantes” (Navarro, 2009-2010, p. 56) en los que el visitante tenga un papel activo.

Al igual que la sociedad completamente interconectada ha renovado “la forma en que trabajamos, nos divertimos, nos relacionamos, aprendemos, etc.” (Fontal, 2003, p. 372), los museos tendrán que actualizar los canales por los que se comunica.

El museo, desde su componente comunicativo, no puede sentirse ajeno a todos aquellos medios que tanta influencia ejercen en la sociedad contemporánea. (...) Dentro del museo no debe darse la pasividad, sino que, por el contrario, se ha de fomentar una dinámica activa y creativa capaz de entablar un diálogo abierto con la naturaleza y con la realidad que le rodea, de manera que sea capaz de comprender su significado. (Hernández, 2011, p. 265).

Todo esto requiere un esfuerzo extra por parte de los encargados de los museos y del discurso comunicativo de estos. Serán los responsables de adaptar el mensaje a las demandas y necesidades de la sociedad. Tendrán que emplear una energía complementaria para entender los signos de esta nueva sociedad globalizada.

Puede que tus contenidos sean muy actuales y progresistas, pero si el formato que utilizas para comunicar dichos contenidos no lo es... estás entrando en una profunda contradicción. (...) La escuela matará la excitación y la efervescencia que están relacionadas con la pasión por el conocimiento, ocultando, pliegue tras pliegue, el placer a través de las densas capas del aburrimiento. (Acaso, 2012, p. 74)

La museología del siglo XXI ha de ser una museología viva y dinámica, debe apostar por la originalidad, la creatividad y el compromiso con la sociedad en la que vive. La nueva realidad del mundo globalizado ha desbordado a la museología la cual no puede conformarse con asumir únicamente las funciones tradicionales. Ha de estar dispuesta a integrar otras nuevas. (Hernández, 2011).

El nuevo museo ha de estar al servicio de la sociedad y, en consecuencia, ha de ser una institución democrática, educativa, crítica y creativa capaz de dinamizar la vida de los ciudadanos, invitándoles a participar activamente en su desarrollo. (...) Pretender que los museos sigan su discurso sin tener en cuenta los intereses y las preocupaciones de los visitantes, sería un grave error que supondría un desgaste excesivo para los museos e impediría que se diesen un diálogo y una comunicación con la diversidad cultural que representan sus visitantes, con sus diferentes culturas y formas de concebir la vida. (Hernández, 2011, p. 40).

La idea del museo vinculado con la comunidad no es nueva. Se lleva hablando de esta necesidad desde los años setenta en la Conferencia del ICOM de Santiago de Chile de 1972, con el concepto del museo integral y de la Nueva Museología (nacida en la

Conferencia del ICOM de Quebec¹¹, 1984). Actualmente a la rama de la museología que vincula museo y comunidad se conoce como Sociomuseología o Museología Social. Con un carácter particularmente práctico, considera al museo como un agente social con una función determinada en la comunidad, es decir, es el encargado de producir un conocimiento que parte de ésta para que pueda verse enriquecida y transformada.

“O los museos son capaces de comunicar significados válidos para la sociedad, o dejarán de tener sentido para la inmensa mayoría de la población”. (Hernández, 2011, p. 11).

3.3.1. La finalidad educativa de los museos desde las instituciones internacionales

Para el ICOM el museo es una institución sin ánimo de lucro que adquiere por definición unas funciones concretas que forman parte de su razón de ser y de estar en la sociedad. La última definición de museo se estableció en el año 2007 y hace hincapié en la adquisición, la conservación, el estudio, la exposición y la difusión del patrimonio material e inmaterial de la humanidad.

A lo largo de sus setenta años de historia el ICOM ha sido el encargado de acercar la realidad de los museos a la sociedad y viceversa. A través de las Declaraciones que resultan de las Asambleas Generales de esta organización se puede observar cómo ha evolucionado la problemática de los museos y como se ha ido adaptando al engranaje social. Una constante en todo este proceso ha sido la puesta en valor de la razón de ser de los museos, el objetivo último y primordial: el servicio a la sociedad. Los museos están al servicio de la sociedad. Así quedó esclarecido en la Declaración de la Asamblea General de Grenoble de 1971 que se celebró bajo el lema de “El museo al servicio del

¹¹ La corriente de la Nueva Museología empezó a fraguarse entre la década de los 60 y de los 80 del siglo XX. Fue impulsada por las teorías de Rivière de un museo que impulse a la comunidad, que esté cercano a sus problemáticas e intereses. Un museo que evolucione con esta comunidad. En el ámbito francés se conoció como Ecomuseo. Como plasmación práctica de los acuerdos de la Conferencia de Quebec, en 1984, el Consejo de la UNESCO para los museos, el International Council of Museums (ICOM) creó en 1985 el Movimiento Internacional para una Nueva Museología (MINOM), encargado de: “Ayudarse unos a otros, aprender de las estrategias de uso de museos y patrimonio como herramienta para luchar contra la injusticia de los demás, para fomentar el desarrollo en las comunidades, para fomentar el diálogo. Para nosotros, estos no son más que palabras, son parte de un proyecto de sociedad, más solidaria. Es un debate no se trata de organizaciones u objetos, sino de personas.” (Museología, 2016)

hombre hoy y mañana” haciendo especial hincapié en la función educativa y de acción cultural. Según esta declaración le corresponde al museo aceptar “que la sociedad está en continuo cambio” (Resolución 1), dejando constancia además de la dificultad que implica en ese momento determinar cuál debe ser la “adaptación del museo para el mundo contemporáneo”

En la Asamblea General de Copenhague, en 1974, se dará un paso más en esta vinculación entre museos y sociedad. En ella, los museos no solamente deben estar al servicio de la sociedad, sino que “en el mundo moderno deben ser un reflejo de esa sociedad” (Copenhague, 1974). El siguiente escalón en la evolución del concepto se produjo en la Asamblea General de Ciudad de México (1980), cuando los museos no sólo deben esperar a que la sociedad demande las necesidades museológicas y educativas, sino que deben ser los propios museos los que “identifiquen constantemente las necesidades de la sociedad y desarrollen servicios en consecuencia”. Es decir, los museos deben adelantarse a las necesidades de la sociedad. Incluyendo además, a las personas con discapacidad en esta sociedad a la que debe servir el museo.

En 1983, en la Asamblea celebrada en Londres se le reconocía tanta importancia a los museos con respecto a la sociedad, que:

Todos los esfuerzos deben hacerse por las autoridades competentes en cada país, región o comunidad local para desarrollar museos apropiados previstos específicamente para servir a las poblaciones rurales y urbanas privadas de acceso adecuado a la cultura y a los beneficios educativos de los museos. (ICOM, 1983).

Habrà que esperar hasta el año 2010 para que la unión del museo y sociedad vuelva a adquirir un protagonismo único en la Asamblea del ICOM. Donde se hace referencia a la novedad que supuso en 1974 incorporar la idea del servicio social del museo y que ahora se refuta “los museos existen para el servicio de la sociedad y su desarrollo” (ICOM, 2010). No pasa desapercibido para el ICOM el cambio que ha experimentado el concepto mismo de “sociedad” desde “que el ICOM perfiló la responsabilidad social de los museos” hasta la realidad actual de “las sociedades modernas las cuales se encuentran enfrentadas a nuevos desafíos por los grandes cambios internos y por sus relaciones con el mundo” el ambiente cada vez más plural impulsa valores e ideas sobre el desarrollo. En esta realidad, los museos deben promover la transparencia, la libertad de pensamiento, la conciencia y la creencia mediante el acceso de una manera amplia al conocimiento generado por ellos mismos, mediante la promoción de un museo para todos (ICOM, 2010).

Junto a la unión del museo con la sociedad, se encuentra la necesidad de impulsar la dimensión educativa de los museos. Esta finalidad didáctica tiene un largo recorrido en la documentación del ICOM. Desde el documento fundacional (París, 1946) se recomienda el intercambio de estudiantes y curadores en los museos para fomentar la formación en materia de museos. Cuatro años después, en la Declaración de Londres de 1950, teniendo en cuenta la necesidad y urgencia de las visitas de los jóvenes a los museos de ciencias y tecnología a gran escala, se exhorta a que estas visitas “formen parte de los programadas escolares en los distintos países” (Londres, 1950). En estos primeros años de existencia del ICOM la preocupación de éste por la educación en los museos es considerable, llegando a plantear la realización de una exposición itinerante denominada “*El museo- Un centro de Educación*” (Milán, 1953). Aunque esta no se llevó a la práctica, sí que el Consejo insiste en la necesidad de llevar la formación a los maestros en el uso de los museos, creando para este fin una comisión de expertos (Milán, 1953). La educación en los museos y su conexión con el entorno continúa siendo una de las inquietudes del ICOM, en 1956, en la Declaración de Ginebra, atribuye a los museos de arqueología y de historia la misión de educar a las masas, reconociendo que “los grandes esfuerzos todavía no se han hecho en este sentido, ni la utilización de la totalidad de los recursos disponibles”, es por esto que en las recomendaciones se pueden encontrar aspectos tan importantes y en cierto sentido novedosos como con respecto a la preponderancia de los objetos “es su mensaje el que debe ser percibido y no la de una decoración superflua”, relativo a la información recomienda “una cantidad razonable de documentación: una exposición no es un libro” y finalmente, la importancia de la educación en el museo desarrollando todas las actividades educativas correspondientes “siempre en conjunto con los maestros de las escuelas y si es posible con un servicio interno educativo” (Geneva, 1956). En la Declaración de Stockolm (1959), queda patente cómo la finalidad educativa de los museos sigue siendo una prioridad para el ICOM, en este momento, las referencias se centran en la educación de los adultos en el Arte Oriental y Occidental, pudiendo utilizarse para tal fin las publicaciones para adultos (desestiman las reproducciones a gran escala por el alto coste de las mismas), otra novedad de esta reunión del Consejo es la inclusión de los recursos cinematográficos en el museo al servicio de la educación.

Será en la convención de Ámsterdam de 1962 cuando se comience a hablar de la educación como una de las finalidades de los museos por definición: “la misión de los museos es promover, por medio de sus métodos particulares, la conservación y el estudio de los bienes culturales y exposición con fines de educación y disfrute”, es

también en esta misma cuando se comiencen a detectar los problemas intrínsecos de los museos y de las exposiciones temporales: poca flexibilidad en la presentación de los objetos, recursos extremadamente empíricos o *amateur*, falta de recursos activos para el público o el desconocimiento por parte de los responsables del museo de los resultados de las intervenciones educativas en el mismo. Otro de los grandes avances que supuso la Convención de 1962, fue la recomendación dada a los museos de Ciencia y Tecnología, para que se demostrase “a toda la población la importancia de la promoción científica y técnica en el mundo de hoy en día y sobre todo en los países en vías de desarrollo (...). Para despertar en los jóvenes el deseo de convertirse en técnicos y científicos (...) Teniendo en consideración que por esta razón la función educativa y económica de este tipo de museo debe ser plenamente reconocida” (Propuesta 5), junto con estos se encuentra la primera referencia a los museos al aire libre y su finalidad educativa con la comunidad en la que surgen (Propuesta 11) y la referencia a la educación del museo con la escuela y fuera de ella (Propuesta 57).

La resolución de la Asamblea General del ICOM celebrada en New York en 1965 comienza con unas palabras muy declaratorias:

Resolución 1. Teniendo en cuenta el papel que pueden desempeñar los museos de ciencia y tecnología en la promoción de la educación básica, la educación escolar y la adaptación del individuo al mundo moderno, especialmente en los países en vías de desarrollo,...

Resolución 5. Recordando que la educación es una de las funciones básicas de un museo,

Teniendo en cuenta que los métodos pedagógicos modernos hacen especial hincapié en la observación directa, situando así a los museos en una posición privilegiada entre las instituciones auxiliares de la enseñanza escolar y la educación popular. (...) Expresa el deseo de que las autoridades encargadas de los museos y de la educación en todos los países, tanto a nivel nacional como provincial, aseguren que los museos poseen los medios para cumplir con el papel que le corresponde, en asociación y cooperación con los diferentes niveles de enseñanza.

Recomienda que los museos establezcan contacto directo con las instituciones de enseñanza y la educación popular, en primer lugar para informarles de las posibilidades que ofrecen los museos y en segundo lugar, para lograr una mejor adaptación de sus propios métodos de visualización, actividades educativas y programas generales a las necesidades de estas instituciones.

Resolución 6. Teniendo en cuenta el gran aumento del papel desempeñado por los museos en la educación y a falta de información suficiente sobre la motivación, actitud y reacciones de sus visitantes, (...) recomienda a las administraciones responsables de los museos y a los museos propiamente a promover y a llevar a cabo encuestas sobre la opinión pública y sobre la eficiencia de los programas educativos de estos museos. (ICOM, 1965).

Terminando con algunas pinceladas de lo que se considera en ese momento adecuado para la formación del personal que debe desarrollar la función educativa y cultural en los museos y como, ante la falta de personal en el museo para desarrollar la finalidad educativa, se recurre nuevamente a la figura del maestro para llevarla a cabo:

El papel educativo y cultural de los museos de haber aumentado considerablemente en importancia presupone que contratará a personal cualificado de la profesión docente o de aquellos que han recibido instrucción académica especializada. Para el primero se debe dar una formación complementaria en las disciplinas básicas del museo; a la segunda formación complementaria en los métodos de la educación. Cuando no sea posible, la formación complementaria se debe dar a los maestros desde fuera del museo o de voluntarios competentes.

La Asamblea de Grenoble (ICOM, 1971) con respecto a la educación en los museos afirma que:

En virtud de haber aceptado las funciones primarias de la colección, la salvaguardia, y presentar posteriormente los resultados de esta acción a todos los sectores de la sociedad, el objetivo del museo es la educación y la transmisión de información y conocimiento por todos los medios a su disposición en la medida en que el museo está, ante todo, al servicio de toda la humanidad.

Estableciendo unas medidas de urgencia vinculadas a la educación y los museos que pasan por la evaluación de las actividades educativas y culturales, para poder plantear una mejora y optimización de cara al futuro, así como el estudio de los visitantes para conocer sus necesidades con respecto a los museos.

El ICOM reconoce en la educación, una de las medidas más importantes para la salvaguarda del Patrimonio cultural y natural. Es por ello, que en la Conferencia de Copenhague de 1974 se recomienda:

Como un medio para cambiar de actitud determinantemente hacia los bienes culturales, la realización en todos los niveles del público de un esfuerzo mayor de información y educación, sobre todo en las escuelas, con el fin de inspirar el respeto por el patrimonio y de confiar su protección a la propia comunidad que lo tiene a su cargo.

Una garantía de esta educación es el acceso universal a los bienes culturales sin ningún tipo de discriminación o restricción, tal y como se recomienda en la Asamblea de Moscú de 1977.

En 1986, la Asamblea del ICOM reunida en Buenos Aires, Argentina, una vez reconocida la necesidad de una educación en los museos para garantizar la comprensión del público y el apoyo a la futura conservación del patrimonio cultural y material (ICOM, 1986), continúa insistiendo en la necesidad de desarrollar la finalidad educativa de los museos para sus comunidades y lograr una participación directa de la comunidad en la investigación y la interpretación del patrimonio cultural.

La Asamblea celebrada en Quebec, en 1992, finalmente unirá los dos conceptos que hasta ahora se han analizado de manera separada, para poder acercar los museos a la sociedad y facilitar su comprensión, se deben utilizar todos los medios y sistemas de comunicación disponibles, esto romperá las barreras que aíslan a los museos de las necesidades de la comunidad. Estas barreras además, se romperán definitivamente con la puesta en marcha de programas de educación y acción cultural. (ICOM, 1992).

En este momento de la evolución de los museos y siguiendo teorías anteriores vinculadas con la Nueva Museología de Rivière, surgen algunas declaraciones que ponen el acento en la relación entre el museo y la comunidad. El museo más cercano a cada comunidad es aquel que debe ser el centro del desarrollo de la misma, el que atesore su patrimonio y fomente su identidad particular (ICOM, 1995).

Cuando los museos se conviertan realmente en agentes educativos dinamizadores de su comunidad serán a la vez piezas clave del desarrollo sostenible, para ello:

Los museos deben ser más atractivos para el público en general, deben transformarse en lugares educativos que permitan disfrutar de la cultura y la naturaleza, así como adquirir experiencias y conocimientos sobre ambas, teniendo al mismo tiempo en cuenta la importancia que reviste la salvaguarda del patrimonio para las generaciones venideras. (ICOM, 2007).

Tal y como lo define el propio ICOM, “La rápida mutación” de todo el entorno social que se ha experimentado desde el inicio del siglo XXI, plantea una serie de nuevos desafíos para los profesionales y voluntarios de los museos, que exige una mayor eficacia en la educación y la formación de estos profesionales. Esta formación debe ir encaminada a crear las capacidades necesarias para satisfacer las necesidades de los museos y de las comunidades a cuyo servicio están. (ICOM, 2007).

Finalmente, en este recorrido por la evolución de la educación y la responsabilidad social de los museos reflejada en las Declaraciones de las Asambleas Generales del ICOM hay que hacer referencia a dos momentos, la Declaración de Río de Janeiro y la Declaración de Lisboa, de 2013. Ambas se centran en la responsabilidad de los museos ante la crisis social que se está viviendo a nivel mundial. Instan a los gobiernos a considerar a los museos “no como un lujo que la sociedad no puede permitirse” sino como un “instrumento para el crecimiento sostenible” (ICOM, 2013a, p.2). Sin embargo, para que estos museos se conviertan realmente en “un motor positivo de crecimiento, las estrategias a largo plazo deben estar por encima de aquellas a corto plazo” (ICOM, 2013a, p.3). Los museos ante la crisis han asumido nuevas responsabilidades y de mayor importancia.

Los museos contemporáneos tienen objetivos más importantes. Además de la cultura y el conocimiento, ofrecen servicios de carácter público y actividades sociales. Acogen a nuevos públicos, utilizan nuevos lenguajes y medios de comunicación. Los museos innovadores fomentan la concienciación del público, promueven el conocimiento del patrimonio y proponen servicios educativos; fortalecen las identidades culturales, respaldan la cohesión social y desarrollan la mediación intercultural. Todas estas actividades son esenciales en tiempos de crisis. (ICOM, 2013a, p.2).

Entre las prioridades que se establecen para reforzar la presencia de los museos ante los nuevos retos surgidos por la crisis mundial, se estipula la necesidad de que “los gobiernos deberían fomentar la sinergia entre los programas escolares y las actividades museísticas” (ICOM, 2013a, p.4).

3.3.2. El museo se abre a nuevas posibilidades. Nuevas teorías museológicas: La Sociomuseología.

Otras teorías en las que se apoyan las voces que claman la renovación de los museos *con insistencia* (Hernández, 2012, p. 15), es la creada por Do Santos Neves, a finales del siglo XX conocida como la Sociomuseología. Según Stoffel (2012, p. 8), esta teoría es deudora de la Museología Comunitaria y trata de desarrollar la dimensión social de los museos en cuatro vertientes:

1. Entendimiento del Patrimonio como elementos aglutinador de todas las culturas y de todas las memorias.
2. Implicación activa de la comunidad en el conocimiento, defensa y gestión del Patrimonio.
3. Comprensión del museo en un ámbito territorial urbano y rural, espacio de intervención social y cultural del Patrimonio.
4. Integración de la interdisciplinariedad en el abordaje y comprensión de los fenómenos sociales que afectan a los museos y al Patrimonio.

Es esta teoría de la Sociomuseología la encargada, mediante el estudio y la investigación, de promover el cambio en los museos para continuar siendo mediadores entre el Patrimonio, el territorio y la Comunidad. Esta es la diferencia sustancial entre un museo tradicional (centrado en la colección, el edificio y el público) y un museo social (centrado en el territorio, el Patrimonio y la comunidad).



Ilustración 9. Esquema sobre los intereses de los museos tradicionales y los museos sociales. Basado en Hernández (2012, p. 21). Elaboración propia.

Para Baena (2016), la sociedad del siglo XXI se encuentra en muchas ocasiones como un mero convidado de piedra en la toma de decisiones de las instituciones culturales, como los museos (p.230). Sin embargo, esta situación es completamente antagónica a la realidad que se observa en el día a día. Actualmente la ciudadanía es más participativa, es más activa, tiene herramientas de participación y reclama más presencia en sus instituciones. Estas situaciones se enfrentan continuamente con la presencia de unos museos decimonónicos, paternalistas en la formación y con conceptos y discursos completamente cerrados, herméticos, incuestionables.

Sin embargo, la museología del siglo XXI, para Hernández (2012) ha de ser viva, dinámica, debe apostar por la originalidad, la creatividad y el compromiso con la sociedad en la que vive. Debe evitar por todos los medios, “convertirse en una ciencia obsoleta, meramente contemplativa” (p. 15). Los museos están en el momento clave en el que deben revisar sus modelos de identidad y de memoria si quieren adaptarse a una sociedad cada vez más multicultural. Están siendo llamados a desarrollar otro modelo comunicativo y educativo. Según las consignas de la Sociomuseología su labor estaría más cercana al concepto libertador de Freire de lo que actualmente se puede identificar en sus salas. Nuevos modelos, nuevas didácticas y nuevas herramientas comunicativas. Los museos del siglo XXI deben utilizar los medios comunicativos de este siglo, deben implementar las tecnologías digitales para poder desarrollar una “expografía amables y originales que privilegien la facilidad en la comprensión sin olvidar el rigor científico o técnico y que sean inclusivas para con todos los elementos de la sociedad, sin distinción de capacidades físicas o intelectuales” (Stoffel, 2012, p. 11).

Para Stoffel (2012) la sociomuseología trabaja para que los museos sean revalorizados, para que asuman su dimensión social en su actuación, para que se constituyan como centros de mediación cultural, de aprendizaje de resignificación de la memoria, de la creatividad y ser garantía del protagonismo democrático de las comunidades del siglo XXI (p.14).

Esa realidad democrática en los museos se produce a partir del diálogo con la comunidad. Este hace a los museos más cercanos, menos elitistas, más comprometidos y como afirma Hernández (2012, p.16), menos teóricos. Una Museología dialógica, crítica y solidaria, que abre nuevos caminos y horizontes a la realidad social que rodea a los museos. Esta es la finalidad última de la sociomuseología: abrir el museo a la comunidad para establecer vínculos con el patrimonio y el territorio en el que se emplaza.

Son estos vínculos con la comunidad los que obligan al museo a establecer formas diferentes de estar y de ser. Una nueva forma de estar horizontalmente con la comunidad, en la que se dejen atrás viejos esquemas elitistas comunicativos. El museo debe estar en la comunidad como uno más, siendo consciente y permeable a sus cambios. Exige también una nueva forma de ser, el museo debe transformar su identidad más tradicional y reinventarse con las nuevas (algunas no tan novedosas) necesidades de la comunidad. Para Varine (citada por Hernández, 2012) el museo debe asumir la función social “ante el peligro eminente de poder desaparecer como institución al convertirse en un mero elemento de mercantilización, banalización y especulación” (p. 20).

Como afirma Hernández (2012), no se trata de hacer desaparecer los museos tradicionales, consiste en renovarlos, transformarlos para “despojarlos de sus connotaciones autoritarias, aristocráticas, elitistas, colonialistas e imperialistas” (p. 23)

Con todos estos cambios que propugna la sociomuseología el museo llegará a ser un instrumento imprescindible para el desarrollo cultural, social, económico y sobretodo, educativo, de la comunidad.

3.3.3. Museos en la Web

En todo este proceso, la forma en que el museo se presenta y posiciona en la web es sumamente importante. Según Nuria Serrat (2001) la verdadera esencia del “museo virtual sería el acceso a la información sobre el museo y la colección, la agenda de actividades y los materiales y recursos para el profesorado y recursos para el alumnado”. Aunque esta presencia, como recogen Ibáñez, Correa y Jiménez, (2003) quede muy lejos de la realidad.

Nancy Proctor del Smithsonian Institution afirma que estamos en la Era “www” de “whatever, whenever y wherever” que significa cualquiera, cuando quiera y donde quiera. Esto es lo que aportan las webs de los museos y que la autora llama *webs 2.0 lives*. (Proctor, 2011, p. 30).

Los recursos como las aplicaciones para dispositivos móviles o las aplicaciones webs están ofreciendo nuevos caminos en la manera de introducir las tecnologías en los museos.

Proctor (2011) establece que para que tengan éxito las webs 2.0 lives deben dar respuesta a seis cuestiones que son: “Who is your target audience - really? (...) What do they want to know? (...) Where do you want to take them? (...) Soundtracks, soundbites, both or more, (...) how will you tell the story? (...) What platform (s)?”¹² (Proctor, 2011, p. 30-41).

Los profesores Ibáñez, Correa y Jiménez (2003) realizaron un estudio sobre la presencia de los museos en Internet. Esta investigación ha quedado superada por las características propias de las webs que se manejaban. Resulta interesante conocer cómo se clasificaban hace poco más de una década para entender el ritmo al que evolucionan las tecnologías y la importancia que tiene no perder el paso en este desarrollo. Estos profesores diferencian entre “web de museos”, las cuales tienen un carácter únicamente informativo y “los museos en web” que aspiran a la interactividad plena con los visitantes-usuarios. Estos dos grupos se dividían a su vez en cinco niveles, el nivel “presencia” y “publicidad-información” para las webs de museos, y el “catálogo en red”, el “interactivo incipiente” y el “interactivo avanzado” para los museos en webs. La información que se puede encontrar en las páginas de los museos que estudiaron Ibáñez, Correa y Jiménez abarca desde los simples horarios (nivel 1) hasta una visita virtual o mapas de navegación (nivel 5) (Ibáñez, Correa y Jiménez, 2003).

Esta clasificación parte del análisis de la web 1.0, sin embargo, esta ya ha sido superada y clasificada como elementos pertenecientes al nivel máximo de interactividad con el usuario aspectos que están muy superados. Esta web evolucionó hacia la 2.0, basada en la bidireccionalidad, si en la anterior sólo escribía la institución y los usuarios, leían, nueva web 2.0 ambos participantes escriben y leen al mismo tiempo. La web 3.0 ya está siendo aplicada y desarrollada en otros campos con conexiones semánticas entre los diferentes conceptos y etiquetas de contenidos. El trabajo de pasar de una web 2.0 a una 3.0 requiere de una gran labor para la que en muchas ocasiones se está pidiendo la colaboración ciudadana (trabajo colaborativo, como por ejemplo a través de las wikis).

¹² Traducción del texto: *¿Cuál es su público objetivo y su público real? (...) ¿Qué quieren saber? (...) ¿Por dónde quieres llegar ellos? (...) ¿Va a utilizar Soundtrack, SoundBites, uno o los dos? (...) ¿Cómo va a contar la historia? (...) ¿A través de qué plataforma (s)?*

Finalmente, los más aventajados presentan la web 4.0 como la gran diferencia en el tratamiento y búsqueda de la información que se encuentra en la Red. Ésta ha crecido de forma exponencial y puede parecer que hasta descontrolada, es por ello que los esfuerzos más recientes se centran en el tratamiento lógico y razonable de la información y de las conexiones existentes entre los diferentes elementos. Por lo tanto, un primer paso sería identificar ante qué tipo de web estamos (1.0-4.0) y una vez situados, analizar hasta qué punto se están optimizando las posibilidades comunicativas y educativas (accesibilidad cognitiva) de estas web de los museos.

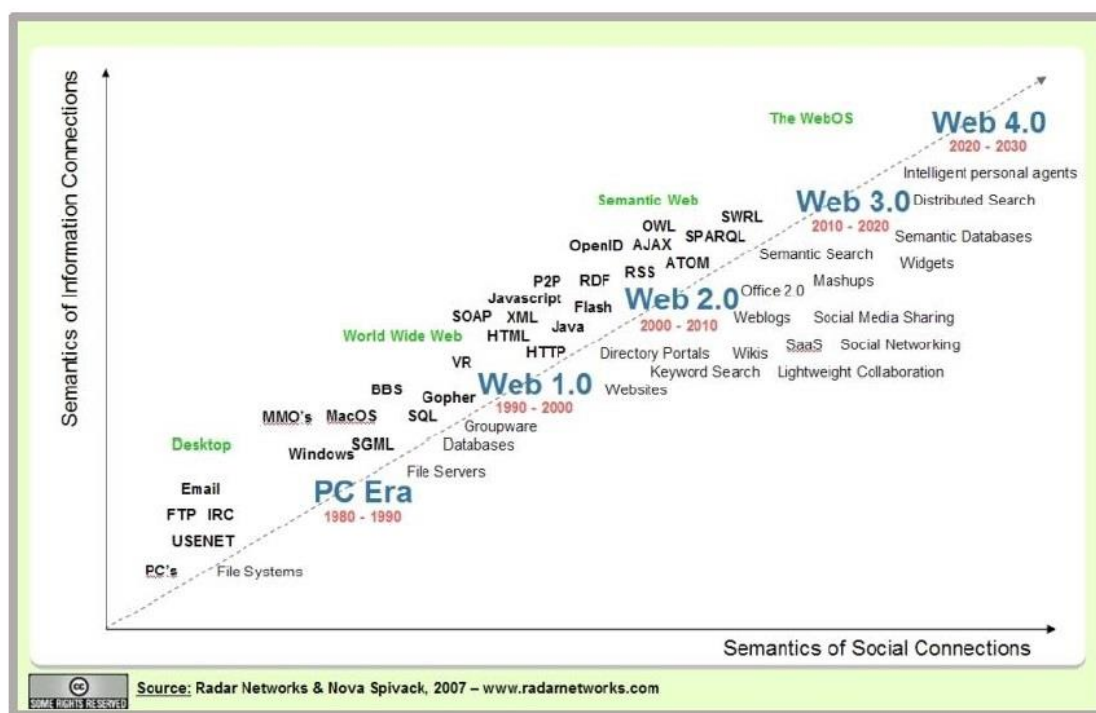


Ilustración 10. Evolución de las webs 1.0- 4.0. Extraída de Radar Network Nova Spivack, 2007.

3.4. Escuelas y Museos aunando esfuerzos.

El siglo XIX es clave en la afirmación y expansión de ambas instituciones, de los museos y de las escuelas. Las causas, según las analiza la profesora Alderoqui *“son la transformación de las estructuras sociales y la relativa democratización del acceso a la cultura”* (Alderoqui, 1996, p. 20). En este momento es en el que se tiene conciencia en la sociedad del poder educativo de los museos.

La relación entre la escuela y los museos no siempre ha sido fácil, como afirmaba el profesor Huerta (2009), los escolares son el público mayoritario y al que más actividades del museo van destinadas. Son el público por excelencia. Sin embargo, como sigue explicando Huerta en su artículo *“Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad”* (Huerta, 2010), la figura de la maestra desaparece en el momento en el que el grupo entra en el museo. Todo el peso de la visita, contenidos, metodología, contacto con los conocimientos previos, orden del grupo, entre otras muchas cosas, lo asume el monitor o monitora de educación del museo visitado. De manera, que el maestro queda relegado a la invisibilidad. Esta falta de comunicación entre monitor y maestro ha provocado durante mucho tiempo un cierto malestar entre las dos instituciones que parecían estar predestinadas a la separación. Como cita la profesora Silvia Calvo (1996) *“la relación entre museo y escuela es como un “romance mal avenido”, aunque la relación es posible.”* (p. 98)

Si el museo quiere reflexionar sobre su interacción con la escuela debe atender tanto a su propia problemática como a la de su interlocutora. (...) Debe conocer las expectativas de la escuela analizar cómo les puede dar una repuesta adecuada y pensar cómo se insertan las visitas escolares en su política general hacia el público (Alderoqui, 1996, p. 24)

Tabla 4. Quejas mutuas de las escuelas y los museos. Extraído de Alderoqui (1996, p. 30).

Quejas de la escuela	Quejas del museo
Pérdida del día de clase	Los alumnos “los tocan”
Momento en que se realiza la visita	No los visitan con interés
Generalmente no coinciden las temáticas que se están trabajando en ese momento	Las escuelas traen pretensiones de ver una sola obra o un solo tema y les alteran la organización
Siempre se les muestra lo mismo. Todo el museo de golpe	Reclamo constante a los maestros y maestras que no se hacen “cargo” de sus alumnos
Restricción a la circulación libre con los alumnos	A los alumnos sólo les importa la hora de recreación
Los alumnos son mirados como intrusos peligrosos	Las escuelas no avisan sino pueden ir, el museo se queda esperándolos
No suelen recibir ideas de cómo trabajar con la experiencia del museo luego en la clase	No tienen suficiente personal

Como se puede ver, las quejas de unos y otros son una constante que se repiten superando las fronteras físicas de los países y del tiempo¹³. Sin embargo, museos y escuelas comparten aspectos muy importantes como su poder educativo y la cualidad, a veces frustrada, de facilitar el acceso a la producción simbólica. (Alderoqui, 1996, p. 25)

Desde los años setenta del pasado siglo XX el International Council of Museums (ICOM) insiste en la necesidad de aplicar en el museo una metodología y una información apropiada para cada tipo de público, recomendando la utilización de *“técnicas de enseñanza que llamen a la participación activa del individuo, la acción se realizará desde el interior y el exterior del museo, en coordinación con otras instituciones educativas”*. (Internacional Council Of Museums, 2007)

Una última reflexión de la profesora Alderoqui (1996), llama la atención por su actualidad:

El museo no es la escuela y posee potencialmente mecanismos de comunicación propios para poder seducir a su público. Tiene que ser un espacio sugestivo donde no necesariamente las cosas deban explicarse como en la situación de clase. No hay únicas estrategias de construcción de conocimiento y el aprendizaje en el museo puede ser a la vez, romántico, emotivo, activo, interactivo y reflexivo (p. 36).

Esta coordinación que reclamaba el ICOM con otras instituciones educativas así como los mecanismos de comunicación propios con los que cuentan los museos los hace diferentes al trabajo del aula aportando un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la *multiexperiencia*¹⁴. Enlazando directamente con los nuevos parámetros de la educación ubicua, la educación expandida que se está reclamando para la nueva escuela del siglo XXI. A lo que desde aquí se quiere también sumar un nuevo concepto: el nuevo museo para el siglo XXI.

¹³ Esta experiencia que recoge Alderoqui está localizada en Argentina a mediados de los años noventa. Actualmente, la situación sigue siendo muy parecida, escuchándose una y otra vez las mismas quejas por ambas partes. En España, no se ha realizado un estudio tan detallado como el de la profesora Alderoqui, aunque en la bibliografía reseñada en el estado de la cuestión se reflejan estas situaciones como una constante en nuestro país.

¹⁴ Multiexperiencia que también recomendaban los profesores Philip y Neil Kotler como único camino para la supervivencia de los museos. (Kotler, 2001)

Este nuevo museo debe aprender de sí mismo y empezar a plantear otro tipo de comunicación y de educación con sus visitantes. Ser capaz de retomar el lugar que debe tener en la comunidad en la que surge, educativa o no. Debe poder mantenerse en el tiempo y dar respuesta a las nuevas necesidades sociales.

3.4.1. Una nueva oportunidad basada en las redes

La Sociedad del Conocimiento reclama una Educomunicación¹⁵ adaptada al siglo XXI. Basada en la apropiación de la tecnología, en los avances de la informática y de los sistemas de comunicación. Donde las personas se comunican y relacionan con base en la creación de redes de conocimiento, de diálogo. *“Uno de los rasgos más destacados de la nueva educación mediada por las TIC y creadora de nuevos ambientes de aprendizaje”* (Crovi, 2010, p. 121)

Las redes son una estructura sistémica y dinámica que involucra a un conjunto de personas u objetos, organizados para un determinado objetivo, que se enlazan mediante una serie de reglas y procedimientos. Permiten el intercambio de información a través de diversos canales y su representación gráfica proporciona una visualización de cómo se articulan o relacionan (mediante aristas o arcos) sus elementos (vértices, nodos o actores sociales) (Crovi, 2010, p. 121).

Museos y escuelas, como se ha visto cumplen en teoría los requisitos necesarios para poder conformar entre ellos una red de conocimiento propia, se necesita, según Crovi un *“espacio compartido por un conjunto de individuos donde se propicie la interacción mediante herramientas pedagógicas, comunicativas y tecnológicas”* (Crovi, 2010, p.

¹⁵ La asociación de los términos educación y comunicación, surge en el Seminario Latinoamericano organizado por la CENECA en 1991 en Santiago de Chile. Roberto Aparici (2010) recoge la definición de este Seminario: “(...) la educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad”. (Aparici, R, 2010 citado en Barba, A., 2012, pág. 161). Para el profesor Ángel Barba, la educomunicación “tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo.” (Barba, 2012, pág. 161)

122). Esto favorece que ambos espacios se unan en el proceso de creación del conocimiento.

Uno de los aspectos más importantes en la definición de redes, es la existencia de un objetivo común. Este objetivo supera la simple consecución de una meta, demanda la realización de actividades conjuntas, participativas y conlleva a compartir responsabilidades e intenciones (Crovi, 2010, p. 123).

Para Óscar Jara (citado por Crovi, 2010) crear una red de aprendizaje requiere:

- a) Objetivos y metas estratégicos.
- b) Formas diversas de coordinación operativa.
- c) Respetar y aprovechar las diversidades.
- d) Explicitar todas las ideas y visiones.
- e) Encontrar todos los puntos de convergencia posibles.
- f) Tener dinámica y espíritu de aprendizaje.

Se trata de dar un giro a la educación y a la comunicación tradicional, ver a las demás instituciones educativas como aliadas en la consecución de los objetivos propios y comunes. Como se puede observar en los requisitos de la red de aprendizaje que propone Jara (Jara, 2009 citado en Crovi, 2010), lo realmente imprescindible es el cambio en estas instituciones y en su funcionamiento con respecto a lo que han desarrollado hasta ahora.

Capítulo 4. El caso Bolonia

4.1. Bolonia Kilómetro Cero

El problema de nuestra investigación venía identificado desde que se realizó el análisis de la realidad museológica de comunidad autónoma de Andalucía¹⁶. Lo habitual es que los museos andaluces no sean comunicativos para la mayoría de la sociedad, no hablan el mismo lenguaje ni usan los mismos medios. No se puede aprender sino se es capaz de entender lo que se dice (Asencio y Pol, 2002). Al profundizar en el aspecto de la comunicación, era inevitable pensar en las diferentes tipologías que se pueden establecer (unidireccionales o bidireccionales) y en los instrumentos mediante los cuales se lleva a cabo. Para esta investigación era fundamental conocer cómo se conectaba el patrimonio con la comunidad en la que surge, cómo es la participación de ésta en las instituciones patrimoniales y museísticas, para ello fue fundamental conocer de primera mano a una serie de profesores pioneros en la educación patrimonial no solo en Italia sino también a nivel europeo (con los que se compartió impresiones, soluciones a problemas y proyectos futuros). Y es que la realidad patrimonial de Italia es cualitativa y cuantitativamente parecida a la andaluza, por lo tanto, las soluciones adoptadas o los proyectos llevados a cabo partirían de una realidad muy similar a la que encontramos en nuestra región, pudiendo ser, en el caso concreto de que así se estimara oportuno, importados a nuestro entorno. ¿Cuál sería la que encontraríamos en los museos de Bolonia? ¿Estarían en consonancia con los requisitos de la Nueva Sociedad del Conocimiento¹⁷? ¿Volverá a ser la limitación de recursos un hándicap para conseguir esta comunicación? Ante esto, surgen una serie de preguntas que irán moldeando nuestra investigación ¿Todo lo observado en el territorio andaluz estará también presente en la ciudad de Bolonia? ¿Contarán también con la limitación de recursos materiales y humanos de los que adolecen los museos andaluces? ¿Cómo habrán solventado la falta de comunicación con los visitantes? ¿Realmente es un problema únicamente vinculado a la cuestión económica? ¿Habrán implementado los museos

¹⁶ Aunque se utiliza de manera generalizada el término museo y esto incluye a todas las tipologías del mismo, debemos obviar a todos los museos de Ciencias, ya que ellos presentan un discurso museográfico y una comunicación con el visitante completamente diferente. De manera que nos centraremos en los museos de Bellas Artes, Artes Decorativas, Arte Contemporáneo, Casa-Museo, Arqueológico, De Sitio, Histórico, Etnografía y Antropología, Especializado y General según la clasificación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estas son las tipologías vinculadas con las Ciencias Sociales.

¹⁷ La nueva Sociedad de la Comunicación y la Información espera de estos museos locales que se sitúen en la comunidad como agentes educativos, innovadores, creativos que renueven y revitalicen a esta comunidad en la que surgen.

cívicos de Bolonia las nuevas tecnologías del aprendizaje y conocimiento consiguiendo así estar más próximos a los visitantes? ¿Cuál será la experiencia de los visitantes al estar en un entorno museístico y hacer uso de las TAC? ¿Qué experiencia tendrán los visitantes escolares si se encuentran con una visita basada en dichas tecnologías?

4.2. Objetivos

El proyecto de investigación doctoral debe partir del conocimiento de la realidad, no sólo teórica sino también de la práctica que se está desarrollando en los museos. Para poder estar al tanto de esta realidad se elaboraron varios instrumentos para la recogida de información (un cuestionario y una hoja de registro para la observación no participante). Mediante estos instrumentos de investigación se pretendía también alcanzar los objetivos secundarios establecidos para la misma. Por todo ello, se trazaron unos objetivos que habría que cumplir durante la estancia desarrollada en la “Università di Bologna”:

- Aprender a elaborar un cuestionario para la recopilación de datos en los museos y comprobar la eficacia del mismo.
- Estudiar el sistema de Museos Cívicos Comunes de la ciudad y cómo se relacionan con la comunidad.
- Conocer la metodología de las visitas de escolares en el ámbito de los museos cívicos de la ciudad.

Junto con estos objetivos mayores de la estancia se presentan unos objetivos secundarios

- Analizar cómo se comunican los museos de la ciudad con los visitantes.
- Conocer qué instrumentos utilizan para el desarrollo de esta comunicación.
- Conocer la experiencia de los visitantes en los museos, las dificultades comunicativas detectadas y las posibles causas.
- Conocer la estructura y la fundamentación teórica de los programas educativos.
- Conocer los contenidos de los mismos y su vinculación con los contenidos curriculares determinados por la legislación educativa italiana.
- Analizar la metodología didáctica de las visitas pedagógicas para escolares.

4.3. Elaboración y evaluación de los instrumentos de recogida de datos para los museos

El punto de partida para proyectar la investigación que se iba a realizar durante la estancia en la “Università di Bologna”, concretamente en el “Dipartimento de Scienze Dell’ Educazione «Giovanni Maria Bertin»”, con la profesora Dra. Beatrice Borghi, fue el análisis profundo y el conocimiento de un gran corpus teórico existente hasta ese momento en el campo objeto de la investigación: los museos, la educación en los museos, las nuevas tecnologías y los sistemas de comunicación en el ámbito museístico. Todo esto permitió elaborar un cuestionario, que fue sometido a varios procesos de evaluación por parte de diferentes profesionales: la directora de la investigación doctoral, la profesora con quien se realizaba la estancia y los equipos de profesionales de los museos que participaron en el estudio. Todos ellos coincidieron en que el cuestionario resultaba excesivamente extenso y que se debería simplificar, reduciendo además el número de preguntas abiertas, lo cual posteriormente facilitará la compilación y el análisis de los resultados.

El cuestionario está estructurado en varias partes:

1. La primera parte está destinada a conocer al visitante y sus características sociográficas. Siguiendo las pautas observadas en los estudios de público realizados por el Laboratorio Permanente de Público de Museos dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, los datos personales que se han requerido a los visitantes son los relacionados con el sexo, la edad, la ocupación y la procedencia de los mismos. Siendo éstos ítems suficientes para poder extraer unas características generales de los visitantes de los museos participantes en la investigación.
2. Segunda parte, se solicitan unos datos mínimos de la visita: el museo que se visita y la fecha de la misma. Datos importantes para la posterior gestión de la muestra recogida y el tratamiento de los cuestionarios.
3. Tercera parte: Comunicación del museo con los visitantes. Los resultados de estas preguntas nos darán pistas sobre los recursos que son identificados por los visitantes (y que por lo tanto aportan en la función comunicativa y educativa del museo) y aquellos que pasan desapercibidos (los cuales, aun estando presentes, no aportan al proyecto educomunicativo del museo).
4. La cuarta parte está vinculada con la experiencia en sí de la visita al museo y la implicación sensorial del visitante en la misma. Para Kotler y Kotler (2001) el éxito

en el futuro lo tendrán los museos que superen la visita basada en un solo sentido (generalmente el visual) y ofrezcan a sus visitantes una experiencia multisensorial. Este es el motivo por el que resultaba interesante conocer cuántos sentidos se han empleado durante la visita. Según la pirámide de aprendizaje de Edgar Dale (Domingo, J., Durán, J. L., & Martínez, H., 2016, p. 75) los alumnos (consideremos en este momento a los visitantes del museo alumnos del mismo) retienen un 10% de lo que leen, un 20% de lo que escuchan, un 30% de lo que ven, un 50 % de lo que ven y escuchan, un 70% de lo que descubren con otros alumnos, un 80% de lo que obtienen de sus experiencias personales, un 90% de lo que dicen sobre lo que han hecho y un 95% de lo que le enseña otro compañero. Por lo tanto, aquellos museos en los que la visita se limita a la contemplación estética, en la que únicamente se emplea el sentido de la vista (para ver o para leer) se está reduciendo el potencial didáctico del mismo hasta la mitad, hasta el 50%. Junto con esto también se puede afirmar que cada uno de los sentidos tiene una capacidad de evocación diferente. Siendo el sentido de la vista uno de los más limitados en este aspecto. Según un estudio de la Universidad de Rockefeller¹⁸, la “potencia” evocadora de cada uno de los sentidos es la siguiente:

Tabla 5. Porcentaje evocador de cada sentido. Fuente: <http://bangbranding.com/blogbang/sentidos-branding/>

Sentido	Porcentaje evocador del sentido (%)
Olfato	35
Gusto	15
Vista	5
Oído	2
Tacto	1

En la medida en la que el museo consiga integrar los diferentes sentidos en la visita, ésta será más sensorial y tendrá más posibilidades de éxito comunicativo y educativo, garantizando un aprendizaje prolongado en el tiempo. Para poder determinar qué sentidos han utilizado se pregunta directamente al visitante, para establecer la cantidad de sentidos simultáneos se pregunta por el número de sentidos que ha utilizado durante la misma.

5. La quinta parte está vinculada con la actitud del visitante ante la información que aporta el museo. Como parte fundamental en el proceso de comunicación se encuentra el receptor del mensaje del museo, pero este receptor debe estar atento

¹⁸ Datos extraídos del enlace <http://bangbranding.com/blogbang/sentidos-branding/>

a las diferentes formas que tiene el museo de comunicarse con él. Una de las formas más generalizadas que utiliza el museo y que han sido identificadas en todos los museos que se han visitado tanto el Bologna como en la región Andaluza, son los textos explicativos. Éstos están presentes pero no todos los visitantes se detienen a leerlos, la proporción de textos que un visitante lea puede estar en relación con el grado de aprendizaje durante la visita. Sin embargo, para muchos visitantes estos textos no son fáciles ni de leer ni de entender. Conocer las causas de esta situación ayudará al museo a superar dichas barreras comunicativas y tener una mayor probabilidad de éxito. Es por esto que se presentan cuatro preguntas cuya finalidad es entender si el visitante ha leído la información que el museo le ha aportado y cómo considera que ha sido esta comunicación. La forma en que se presenten los textos explicativos, el contenido que trabajen y cómo se gestione determinará la facilidad o dificultad con la que el visitante se enfrente al mensaje que se pretende transmitir desde el museo.

6. La sexta parte está relacionada con la actitud del visitante ante el museo. Una vez que se han identificado los instrumentos con los que el museo se está comunicando y si se han utilizado o no estos instrumentos, el siguiente paso está destinado a conocer la percepción que tiene el visitante del mensaje que ha recibido por parte del museo. Como afirma Cummnigs (1940) “Todo museo debe contar una historia”, la parte fundamental en este momento es conocer si esa historia que cuenta el museo es reconocida por los visitantes o no. Una vez que la historia sea conocida o reconocida, se preguntará acerca de la relevancia de estos nuevos conocimientos que le ha aportado el museo así como las dificultades que ha detectado y que han impedido que el proceso de aprendizaje se desarrolle con éxito.
7. El séptimo apartado cuenta con dos sub-apartados a su vez, por un lado, se le pide al visitante alguna propuesta de mejora para el museo y por otro, que exprese su grado de satisfacción general con la visita.

4.4. Conociendo y seleccionando los museos de Bolonia

Una de las primeras sorpresas fue encontrar un número tan elevado de museos situados en el espacio intramuros de la ciudad. Llegando el número total de museos a sesenta. Se entiende que no todos pueden alcanzar la categoría de museos ya que no todos pueden desempeñar las funciones mínimas que les hacen ser reconocidos como tal

(según la definición del ICOM; adquirir, conservar, comunicar, exhibir e investigar). Sin embargo, se han aceptado todos y cada uno de los museos que son denominados como tal ya que la finalidad de la investigación en sí, consiste en llegar a determinar en qué grado se cumple una de estas funciones, concretamente las relacionadas con la comunicativa.

Los museos que se encontraron en el espacio intramuros de la ciudad fueron los siguientes:

Tabla 6. Museos de la ciudad de Bolonia emplazados en el centro de la misma, titularidad y visita. Elaboración propia.

	Museo	Titularidad	Visitado
1	Museo Cívico Archeológico	Comunali	Sí
2	Pinacoteca Nazionale Bologna	Estatal	Sí
3	Palazzo Pepoli Campogrande	Estatal	Sí
4	Museo Cívico Medievale	Comunali	Sí
5	Collezioni Comunali D'Arte	Comunali	Sí
6	Museo Cívico D'Arte Industriale e Galleria Davia Bargellini	Comunali	Sí
7	Museo della Música	Privato	Sí
8	Museo Dell' Academia filarmónica	Privato	Sí
9	Gallería d'arte moderna	Estatal	Sí
10	Museo Morandi	Comunali	Sí
11	Gallería d'arte moderna raccolta Ieraro	Privato	No
12	Museo della Basílica di San Doménico	Privato- Chiesa	Sí
13	Museo della parrocchia di San Domenico	Privato- Chiesa	Sí
14	Museo di San Giuseppe	Privato- Chiesa	No
15	Museo di San Petronio	Privato- Chiesa	Sí
16	Museo di San Pietro tesoro della catedrale	Privato- Chiesa	Sí
17	Museo di Santo Stéfano	Privato- Chiesa	Sí
18	Museo della Santa	Privato- Chiesa	Sí
19	Museo missionario di arte cinese e museo dell' osservanza	Privato- Chiesa	No
20	Museo della Sanità e dell' assistenza	Privato	Sí
21	Collezione d'arte e di storia della Fondazione Cassa	Privato	No
22	Recolte stíriche dell' academia di Belle Arti	Università	Sí
23	Museo Storico didáttico della Tappezzería	Comunali	Sí
24	Museo Tattile di Pittura antica e moderna anteras	Privato	No
25	Museo Ebraico di Bologna	Privato	Sí
26	Museo de la Beata Verrgine di San Luca	Privato- Chiesa	Sí
27	Casa Carducci	Comunali	Sí
28	Museo Cívico del risorgimento	Privato	Sí
29	Museo memoriale della Libertá	Privato	Sí
30	Museo nazionale del soldatino M. Maassacesi	Estatal	No
31	Musoe di Palazzo Poggi	Università	Sí

El caso Bolonia

32	Museo della Specola	Università	Sí
33	Museo delle cere anatomiche	Università	Sí
34	Museo del dipartimento di fisiología humana e generale	Università	Sí
35	Museo di Antropología	Università	Sí
36	Museo di Anatomía comparata E. Giacomini	Università	Sí
37	Museo di Zoología	Università	Sí
38	Erbario dell'Università	Università	Sí
39	Orto Botánico dell'Università	Università	Sí
40	Museo Geológico G. Capellini	Università	Sí
41	Museo di mineralogía L. Bombici	Università	Sí
42	Museo di Fisica	Università	cerrado
43	Museo di Chimica	Università	Sí
44	Mens- Museo Europeo degli Studenti	Università	Sí
45	Museo permanente della strumentazione stórica e atelier didattico del lice Galvani	Università	Sí
46	Collezione- G. Bolognini degli strumenti scientifici dell'instituto crecenzi- pacinotti	Università	No
47	Instituto nazionale di Apicoltura	Estatal	No
48	Donazione Putti Instituto Ortopedici Rizzoli	Privato	No
49	Museo dell'assistenza infermeriristica	Privato	No
50	Museo speleológico L. Fantini	Università	Sí
51	Museo del Patrimonio Industruiale	Comunale	Sí
52	Museo Ducati	Privato	Sí
53	Museo de la comunicazione "mille voci...Mile suoni"	Privato	No
54	Collezione storica ATC	Privato	No
55	Museo de la Città di Bologna	Privato	Sí
56	Palazzo Fava	Privato	Sí
57	Mambo Museo d'arte moderno de Bologna	Comunale	Sí
58	Il Gelato Museum	Privato	No
59	Santa Maria della Vita	Privato	Sí
60	San Colombano Taglivini collection	Privato	Sí

De manera que se visitaron un total de cuarenta y seis museos de los sesenta que se emplazan en el centro de la ciudad, uno estaba cerrado y trece de ellos no se pudieron visitar por diferentes motivos, como la dificultad de acceso o cierre parcial de sus salas. Durante las sucesivas visitas a los museos de Bolonia se procedió a recoger datos sobre los instrumentos comunicativos que se podían encontrar en ellos, se incidió sobre todo en aquellos con un alto potencial educativo y creativo. Con todos los datos se elaboró un mapa interactivo mediante la plataforma online Storymap.es, se puede consultar en el siguiente enlace o escaneando el Código QR:

El caso Bologna



<https://goo.gl/YKdq2d>



Ilustración 11. Captura de pantalla del mapa interactivo sobre los recursos educomunicativos que se pueden encontrar en los museos de Bologna. Elaboración propia.

De todos los museos que se visitaron, se seleccionaron los siguientes para participar en el estudio. Los requisitos para esto fueron:

- Facilidad de acceso para la investigación, mediante convenio con la Università di Bologna o contacto personal.
- Interés en la temática del museo, relación con las ciencias sociales
- Variedad en la gestión y en la titularidad, de manera que cada una de las posibilidades existentes estuvieran representadas: privada, pública o semiprivada (Universidad).

Siguiendo estos requisitos se seleccionaron el Museo di Storia della Città (titularidad privada), el Museo del Patrimonio Industriale, El Museo Civico Archeologico, el Museo Civico Medieval, Collezioni Comunali d'Arte (estos cuatro de Titularidad Comunale) y la Pinacoteca Nazionale (de Titularidad Nazionale). En unas entrevistas con las personas

responsables de los museos o de los departamentos de educación y/o comunicación de los mismos, se les presentó el proyecto de investigación y los instrumentos de recogida de datos que se habían elaborado para tal. Tras el primer acercamiento, fueron cinco los museos que siguieron participando en la investigación: Museo di Storia della Città, Museo del Patrimonio Industriale, Museo Civico Archeologico, Museo Civico Medievale y Collezione Comunali d'Arte.

Este cuestionario ha sido ideado para que sea cumplimentado por los visitantes de los museos, de forma voluntaria y anónima el cuestionario. Las copias de los cuestionarios fueron entregadas al personal de taquillas del museo en la última semana de abril de 2015, con la intención de empezar a recolectar datos durante tres meses, esto es, desde principios de mayo hasta julio. En algunos casos, los cuestionarios estaban depositados en un lugar cerca de la salida y eran los propios visitantes los que los cogían, en otros, los cuestionarios fueron entregados en mano por el personal de atención al público de los museos. En este segundo caso, es en el que se ha conseguido un mayor número de cuestionarios cumplimentados. Sin embargo, a falta de un número significativo de cuestionarios para poder realizar el estudio, al finalizar el tiempo proyectado, se decidió ampliar hasta finales de noviembre. Según la recomendación del personal del museo, los meses de verano se producía una bajada sustancial en el número de visitantes, lo cual podría suponer un hándicap en la consecución de nuestros objetivos. La participación de los diferentes museos en la investigación se anunció en el mismo museo con un cartel (Anexo 4. El Caso Bolonia). El resultado final, en cuanto a número de cuestionarios compilados en cada uno de los museos participantes en el estudio, ha sido realmente desigual, dándose la circunstancia de que en algunos casos el número era tan pequeño que se han entendido que no podría ser representativo de la realidad del museo. Algunas circunstancias extraordinarias que afectaron a la recogida de los cuestionarios en algunos de los museos resulta interesante conocerlas. El Museo Civico Archeologico durante el periodo de recogida de los datos se sometió a una remodelación de parte de sus salas que repercutió en el trabajo de campo. Por su parte el Museo del Patrimonio Industriale reconocía en la entrevista con las personas responsables del mismo, que la mayoría de su público eran grupos de escolares, quedando realmente reducidas las visitas de adultos al fin de semana. En la tabla número 5 se presenta el número de cuestionarios compilados en cada uno de los museos. Ante esta realidad, se tomó la determinación de únicamente realizar el estudio en el Museo di Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte, ya que han sido los únicos que han aportado una cantidad significativa de cuestionarios.

El caso Bolonia

Tabla 7. Resultados de la cantidad de cuestionarios compilados en el estudio realizado en los museos de Bolonia. Elaboración propia.

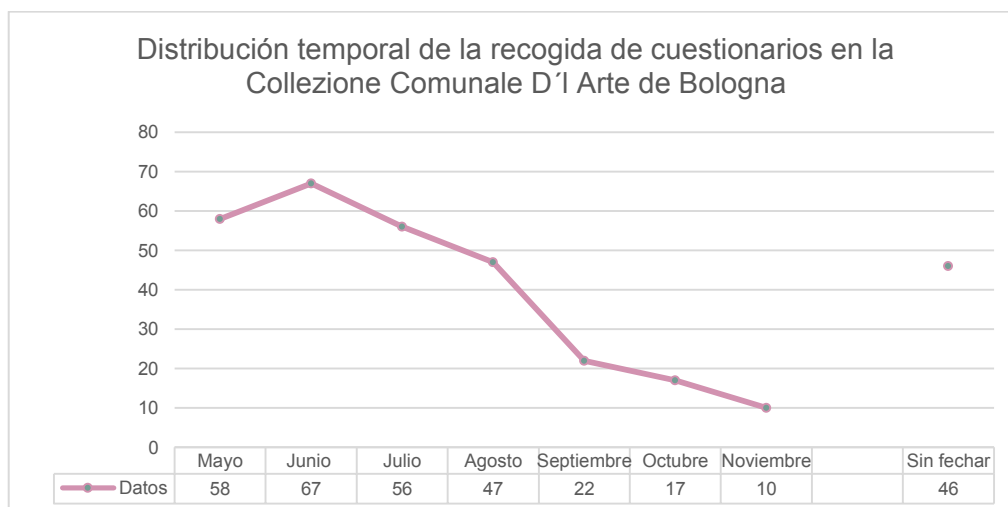
Museo	Número de casos	Porcentaje (%)
Museo di Storia della Città	100	21'50
Museo del Patrimonio Industriale	11	2'36
Museo Civico Archeologico	16	3'44
Museo Civico Medievale	16	3'44
Collezioni Comunali d'Arte	322	69'26
TOTAL	465	100

4.5. Collezioni Comunali d'Arte di Bologna

La Collezioni Comunali d'Arte di Bologna se sitúa en el Pallazzo d'Accursio, en pleno centro de la ciudad. Acoge las colecciones del Ayuntamiento de Bolonia, centradas en piezas del siglo XIX y principios del siglo XX, aunque su colección se remonta hasta el siglo XIII. Es un ejemplo de palacio decorado al estilo Neoclásico, influenciado por el movimiento romántico con la presencia de grandes artistas locales como Donato Creti (1671-1749), Pelagio Palagi (1775-1860) y Cincinnato Baruzzi (1776-1878). Según la clasificación aportada por Kotler y Kotler (2001) se le puede considerar un museo tradicional, al que se ha intentado renovar mínimamente el sistema de comunicación con la incorporación de un sistema de códigos QR para dar soporte alternativo a la tradicional audioguía. Los resultados se presentan siguiendo la estructura del propio cuestionario. Dado que la argumentación teórica de cada una de las cuestiones ya ha sido explicada, ahora se hará alusión a los resultados de las diferentes preguntas y a su análisis interpretativo. Finalmente, se extraerán unas conclusiones generales sobre el proceso comunicativo y educativo que se ha realizado en el museo por parte de los visitantes.

El periodo estimado de recogida de datos empezó en mayo de 2015 hasta final de Julio de 2015, consiguiéndose en este periodo ciento sesenta (181) cuestionarios. Pero debido a que hubo un periodo de ampliación, el número final de cuestionarios es de trescientos veintidós (322), una cifra que se considera importante y representativa, sobre todo para poder extraer algunas conclusiones sobre cómo está comunicando el museo y cómo los visitantes lo perciben.

El caso Bolonia



Gráfica 3. Línea temporal de la recogida de cuestionarios en la Collezioni Comunalì d'Arte de Bolonia. Elaboración propia.

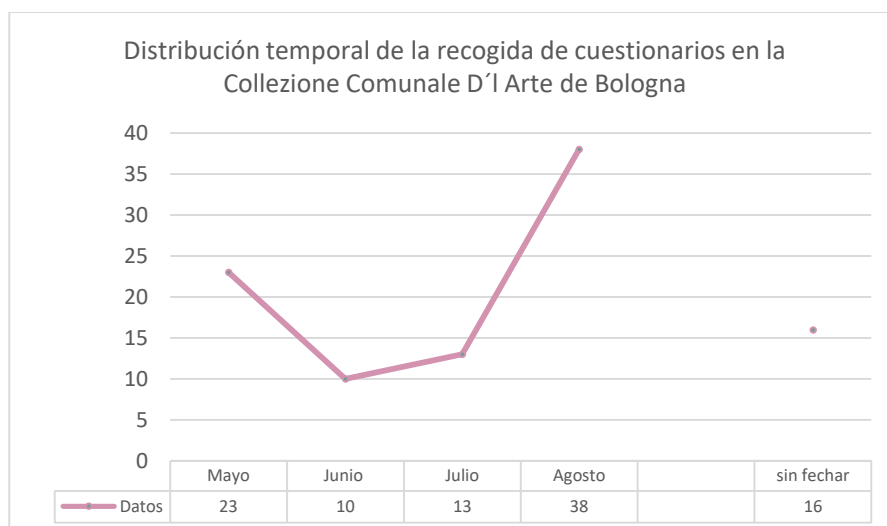
4.6. Museo de Storia della Città. Palazzo Pepoli

Este museo pertenece a la Fundación Genus Bononiae, fundación cultural cuyo objetivo es conservar y difundir la historia, el patrimonio y la cultura de la ciudad de Bolonia a través de diversos instrumentos como los museos. Genus Bononiae surge, en principio vinculada a la Universidad de Bolonia y poco a poco se fue desvinculando y asumiendo una entidad propia. El Museo della Storia di Bologna ubicado en el Palazzo Peppoli, junto con San Giorgino in Poggiale (Biblioteca d'Arte e di Storia), Palazzo Fava (Palazzo della Esposizioni), San Colombano (Collezioni Tagliavini), Santa Maria della Vita, San Michele in Bosco, la Casa Saraceni y la Chiesa di Santa Cristina, conforman el proyecto de Genus Bononiae. El Museo della Storia di Bologna ha sido inaugurado en el año 2012, presentando un concepto de museo renovado, basado en la comunicación con todos los visitantes. Durante su visita llama la atención la cantidad y la variedad de recursos comunicativos con los que cuenta y la especificidad para determinados segmentos de público como el infantil.

Se presentan a continuación los resultados de los cuestionarios compilados. Han sido un total de 100. La recogida de datos se produjo durante siete meses consecutivos, desde mayo hasta noviembre de 2015. Dividimos el proceso en dos periodos, uno primero que fue desde mayo hasta julio donde se alcanzó un subtotal de 46

El caso Bolonia

cuestionarios rellenos y un segundo periodo de ampliación que iba desde Agosto hasta Noviembre (todos los cuestionarios de este periodo fueron los recogidos en el mes de Agosto pues los meses siguiente no se rellenó ningún cuestionario) en el que conseguimos treinta y ocho (38)



Gráfica 4. Línea temporal de la recogida de cuestionarios en el Museo de Storia della Città, Bolonia. Elaboración propia.

4.7. Lectura y análisis de los cuestionarios

Recordemos que había una primera parte, en este cuestionario, que hacía referencia a unos datos generales que se les habían pedido a los visitantes. Estos datos son: Edad, sexo, ocupación y país de residencia.

4.7.1. Datos generales

Con respecto al sexo, como se puede observar en la tabla ocho, se aprecia un gran equilibrio entre el número de visitantes hombres y mujeres que acuden a la Collezione Comunale d'Arte de Bologna. En el Museo de Storia della Città también existe un gran equilibrio aunque haya una mayor visita femenina podemos considerar que también existe un equilibrio.

El caso Bolonia

Tabla 8. Resultados relativos al sexo de los visitantes

Sexo	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Masculino	149	46'27	42	42
Femenino	148	45'97	49	49
Blanco	25	7'76	9	9
Total	322	100	100	100

En el ítem de la edad presenta diferencias interesantes. Los resultados son los siguientes:

Tabla 9. Resultados relativos a la edad de los visitantes en ambos museos.

Intervalo de Edad	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Menos de 20 años	27	8'38	9	9
21-35	99	30'74	39	39
36-50	60	18'64	13	13
51-65	74	22'98	23	23
Más de 65	58	18'02	19	19
Blanco	4	1'24	2	2
Total	322	100	100	100

Existe un predominio de visitantes jóvenes, tal y como se reflejan en los datos de la tabla nueve. Siendo el segmento con mayor frecuencia el de visitantes entre 21 y 35 años. Sin embargo, si se amplía el rango de los intervalos y se reducen a tres (menores de 35, entre 35 y 65 y mayores de 65), los resultados cambian sustancialmente. Así el grupo más numeroso en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia es aquel que abarca desde los 35 hasta los 65 años, frente que casi la mitad del público que frecuenta el Museo de Storia della Città se sitúa en el intervalo de edad por debajo de los 35 años de edad (el público que frecuenta el dicho museo si es más joven que en la Collezioni).

En relación a la ocupación de los visitantes debemos observar la siguiente tabla:

Tabla 10. Resultados relativos a la ocupación de los visitantes de ambos museos

Ocupación	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Estudiante	84	26'10	28	28
Blanco	63	19'57	12	12
Pensionista	51	15'85	13	13
Profesor/a	27	8'39	11	11
Empleado/a	8	2'49	3	3
Comunicación/ periodista	5	1'56	1	1

El caso Bolonia

Abogado/a	4	1'24	0	0
Médico/a	3	0'93	0	0
Director	3	0'93	0	0
Coordinador	0	0	2	2
Ama/o de casa	3	0'93	0	0
Antropólogo/a	0	0	2	2
Arquitecto	2	0'62	0	0
Arte	0	0	2	2
Asistente	0	0	1	1
Autor	2	0'33	0	0
Banquero/a	2	0'62	1	1
Comercial	2	0'62	3	3
Consultor/a	2	0'62	0	0
Diseñador	2	0'62	0	0
Doctor/a	2	0'62	0	0
Sanidad	0	0	3	3
Enfermero/a	2	0'62	0	0
Gerente	2	0'62	0	0
Marketing	2	0'33	1	1
Operario	2	0'62	0	0
Oficial de comunicación	2	0'62	0	0
Oficial	1	0'31	0	0
Oficinista	0	0	1	1
Trabajador social	0	0	2	2
Administrador/a	1	0'31	0	0
Artista	1	0'31	0	0
Asegurador/a	1	0'31	0	0
Business	1	0'31	0	0
Conferenciante	1	0'31	0	0
Controlador/a financiero/a	1	0'31	0	0
Dependiente	1	0'31	0	0
Diplomático/a	1	0'31	0	0
Osteopata	0	0	1	1
Director/a Artístico/a	1	0'31	0	0
Doctorando/a	1	0'31	0	0
Empresario/a	1	0'31	0	0
Escritor/a	1	0'31	0	0
Exportaciones	1	0'31	0	0
Científico/a	1	0'31	0	0
Fisioterapeuta	1	0'31	0	0
Funcionario/a público/a	1	0'31	1	1
Guía turístico/a	1	0'31	0	0
Historiador/a	1	0'31	0	0
Industria	1	0'31	0	0
Ingeniero/a	1	0'31	2	2
Inspector/a de Hacienda	1	0'31	0	0
Investigador/a	1	0'31	1	1
Laboratorio	1	0'31	0	0
Librero/a	0	0	1	1

El caso Bolonia

Madre	1	0'31	0	0
Mayordomo	0	0	1	1
Microbiólogo/a	1	0'31	0	0
Militar	0	0	1	1
Misionero/a	1	0'31	0	0
Músico/a	1	0'31	0	0
Oficial de prisión	1	0'31	0	0
Operador/a- Central de llamadas	1	0'31	0	0
Pedagogo/a	1	0'31	0	0
Político	0	0	1	1
Físico	0	0	1	1
Perito mercantil	1	0'31	0	0
Piloto	1	0'31	0	0
Profesional independiente	1	0'31	2	2
Programador/a	1	0'31	0	0
Psicólogo/a	0	0	1	1
Osteópata	0	0	1	1
Realizador/a	1	0'31	0	0
Resultados clínicos	1	0'31	0	0
Servicio Nacional de Sanidad Reino Unido	1	0'31		
Otros	9	2'79	1	1
TOTAL	322	100	100	100

Las ocupaciones más frecuentes son: Estudiantes siendo un 26'10% del total de los visitantes estudiados de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 28% del total de los visitantes estudiados en el Museo de Storia della Città, pensionistas presentando un 15'85% del total de los visitantes estudiados para la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 13% del total de los visitantes estudiados para el Museo de Storia della Città y profesores con un 8'39% del total de los visitantes estudiados en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 11% del total de los visitantes estudiados para el Museo de Storia della Città. Destaca también el alto porcentaje de visitantes que han dejado esta cuestión en blanco, un 19'57% del total de los visitantes estudiados para la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 12% del total de los visitantes estudiados para el museo de Storia della Città.

Otro dato recogido fue la procedencia del visitante. Observemos la siguiente tabla:

El caso Bolonia

Tabla 11. Resultados de los países de procedencia de los visitantes.

País de procedencia	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Italia	105	32'61	35	35
Reino Unido	40	12'42	10	10
Francia	39	12'12	6	6
Estados Unidos	19	5'90	16	16
España	17	5'29	7	7
Alemania	10	3'11	2	2
Bélgica	9	2'79	4	4
Brasil	8	2'49	0	0
Australia	6	1'87	0	0
Portugal	4	1'24	0	0
Rusia	4	1'24	0	0
China	3	0'93	1	1
Dinamarca	3	0'93	2	2
Holanda	3	0'93	0	0
Suiza	3	0'93	1	1
Canadá	2	0'62	4	4
Hungría	2	0'62	0	0
Japón	2	0'62	0	0
Malta	2	0'62	0	0
Méjico	2	0'62	0	0
Países Bajos	2	0'62	3	3
Panamá	2	0'62	0	0
Polonia	2	0'62	2	2
Argentina	1	0'31	0	0
Bulgaria	1	0'31	0	0
Colombia	1	0'31	0	0
Eslovenia	1	0'31	0	0
Finlandia	1	0'31	0	0
Noruega	1	0'31	0	0
República Checa	1	0'31	0	0
Rumanía	1	0'31	0	0
Suecia	1	0'31	0	0
Turquía	1	0'31	0	0
Ucrania	1	0'31	1	1
Grecia	0	0	3	3
Blanco	22	6'83	4	4
TOTAL	322	100	100	100

De los visitantes encuestados, la respuesta Italia ha acumulado casi un tercio de todas las visitas que se han estudiado (32'61% del total de los visitantes en el caso de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 35% del total de los visitantes en el caso del Museo de Storia della Città. El grupo de países compuesto por Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá reflejan en conjunto un 20'81% del total de los visitantes encuestados en el caso de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 30% del total

El caso Bolonia

de los visitantes encuestados en el caso del Museo de Storia della Città. Por otro lado observamos que la suma de los visitantes encuestados procedentes de Francia y Bélgica suman un total de 14`91% del total de casos estudiados en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 10% del total de casos estudiados en el Museo de Storia della Città. Por lo tanto, una vez analizados los países de origen y estableciendo una relación con los idiomas oficiales de cada uno de ellos, se puede afirmar que los idiomas óptimos para la comunicación en la Collezioni Comunali d'Arte di Bologna y el Museo de Storia della Città son el italiano, el inglés y el francés, como principales idiomas (se comunicaría en el caso de la Collezioni Comunali d'Arte di Bologna con el 68`33% del total de los visitantes encuestados y en el caso del Museo de Storia della Città con un 75% del total de los visitantes encuestados en sus idiomas natales). Se pueden además considerar el español y el alemán como idiomas secundarios.

4.7.2. La comunicación del museo

Una vez analizados los datos relativos a los visitantes en sí, se presentan los resultados de las preguntas concernientes a la comunicación en el museo y al proceso educativo no formal llevado a cabo en el mismo, agrupadas según las partes internas del cuestionario elaborado. Esta segunda parte del cuestionario intenta profundizar en la comunicación del museo. La tipificación de los sistemas de comunicación identificados por los visitantes nos ha aportado información relevante en dos aspectos. Por un lado, saber si el recurso del que dispone el museo es utilizado o no por los visitantes y en segundo lugar, el conocimiento que tienen éstos de los nuevos recursos basados en las tecnologías digitales.

Las realidades de la Collezioni Comunali y del Museo della Storia di Bologna en este apartado son muy diferentes. Si bien el primero, es un museo completamente tradicional al que se ha implementado un sistema de Códigos QR, el segundo presenta un despliegue increíble de recursos comunicativos basados en las nuevas tecnologías: pantallas táctiles, película en 3D, audiovisuales, proyecciones, etc. Esto hace, como se verá posteriormente, que la experiencia descrita por los visitantes del Museo della Storia sea mucho más rica sensorialmente que la de la Collezioni Comunali.

Pregunta número 1. *¿Cuáles de estos sistemas de comunicación encontró en el museo?*

El museo, tradicionalmente ha utilizado unos sistemas de comunicación propios para su entorno y estos son los sistemas comunicativos museísticos más comunes en la salas del museo. Pero poco a poco se van introduciendo otros basados en las tecnologías digitales, en la utilización de la interactividad o de los dispositivos móviles que la población tiene a su alcance (vinculado con la filosofía BYOD¹⁹). La identificación de estos sistemas de comunicación por parte de los visitantes facilitará la optimización de recursos y esfuerzos con vistas a futuras inversiones. Las opciones que se proponían como respuesta a esta pregunta son las siguientes:

- a. *Cartelas individuales de las obras*: Sistema de comunicación tradicional. En ellas se puede encontrar información sobre el autor de la obra, la fecha de realización, el material o la técnica, el número de catálogo o de registro de la obra que ha asignado el museo.
- b. *Textos explicativos*: Sistema de comunicación tradicional. Son los textos que se pueden encontrar en las salas en diferentes soportes, como letras impresas en la pared, sobre paneles de madera o metálicos. Normalmente, aportan información sobre la sala en cuestión o sirven de introducción a cada sección del museo.
- c. *Audioguías*: Sistema de comunicación tradicional. Es uno de los recursos que mayor implantación ha tenido, tanto en los museos como en los bienes patrimoniales. Suelen estar a disposición del visitante en soporte y contenido. Los últimos avances en este instrumento se basan en generar el contenido y que el propio visitante utilice su dispositivo móvil como soporte físico del mismo (BYOD).
- d. *Hojas de Sala*: Sistema de comunicación tradicional. Son hojas que están en las salas a disposición de los visitantes. Es un soporte barato y permite la comunicación en varios idiomas. El contenido puede ser parecido al que hay en los textos explicativos.
- e. *Folletos de mano con explicaciones*: Sistema de comunicación tradicional. Es uno de los más difundidos y suelen estar presentes en todos los museos. La información que se puede encontrar en ellos es muy variada, aunque de forma generalizada nos dan una visión panorámica del museo y sus colecciones.

¹⁹ Acrónimo en inglés de *Bring Your Own Device*, “trae tu propio dispositivo”. El museo en este caso sólo tiene que construir los contenidos que quiera transmitir, el soporte físico necesario para acceder a ellos lo aporta cada visitante. Esto reduce sustancialmente el gasto por mantenimiento o reparación de los dispositivos digitales propios del museo.

- f. *Dioramas*: Sistema de comunicación tradicional. Son recreaciones a tamaño natural o en escala menor de una realidad. Al ser muy visuales tienen una alta capacidad comunicativa y educativa..
- g. *Códigos QR*: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Son Códigos de respuesta rápida (qick response code, en inglés), soportes físicos a los que se les puede dotar de contenido muy variado, desde datos concretos del museo como horarios de apertura y cierre, enlaces a las redes sociales o teléfonos de contacto, hasta contenidos complementarios más complejos como vídeos, líneas del tiempo, esquemas, mapas, etc.
- h. *Realidad Aumentada*: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Está despuntando como uno de los sistemas más llamativos para los segmentos más jóvenes de visitantes. Se basa en la superposición de una capa de información virtual sobre la analógica. En algunos museos esta realidad aumentada está transformando el sistema de audioguías y la experiencia de la visita al museo.
- i. *APP propia del museo*: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Aplicación informática para dispositivos móviles propia del museo. En este caso existen infinidad de posibilidades tanto de contenido, como de forma y de presupuesto. Cada vez se ofrecen en el mercado programas para poder desarrollarlas de forma económica y con contenidos cada vez más sorprendentes.
- j. *Audiovisuales*: Sistema mixto de información. Se pueden considerar dentro del grupo de las tecnologías que inicialmente entraron en los museos y que durante mucho tiempo revolucionaron la experiencia de la visita. Películas o documentales programadas para emitir de forma continua que explica o amplía el contenido del museo. Algunos de estos han incorporado tecnología 3D, renovando la forma de comunicación. Muchos de ellos siguen de actualidad sobre todo si se revisan los contenidos y el lenguaje que se emplean para transmitir el mensaje.
- k. *Códigos NFC*: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Códigos de comunicación de campo cercano (*Near Field Communication*, en inglés), es otro tipo de soporte, similar al Código QR, pero en este caso no se requiere del escaneo de ningún código, sino que funciona de forma inalámbrica, conectando dispositivos entre sí, o los propios dispositivos con los contenidos que se produzcan.

1. IBeacons o balizas: Sistema de comunicación basado en las tecnologías digitales. Apoyados en tecnologías Bluetooth 4.0, trata de emitir una información que el dispositivo móvil recibirá cuando esté en el campo de acción de la baliza en cuestión. Cuando el visitante entra en determinada localización recibe la información que necesita para entender todo lo que está viendo.

Esta pregunta ha tenido un total de 807 respuestas para la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 408 respuestas para el museo de Storia della Città. El hecho de que haya habido más respuestas que cuestionarios rellenos es que esta pregunta era tipo multirespuesta.

De todos ellos, los seis primeros corresponden a los sistemas tradicionales de comunicación del museo. Son sistemas basados en la unidireccionalidad del discurso. En estos el museo emite el mensaje y los visitantes lo reciben de manera pasiva. La especificación de estos mensajes para cada segmento de público es prácticamente inexistente. Los sistemas basados en las tecnologías digitales implican una nueva metodología de comunicación, siempre y cuando se apliquen correctamente. La implantación de estas tecnologías digitales no conlleva la modificación del discurso museográfico o de los canales de comunicación. En este caso, los resultados recogidos muestran una mayor identificación de los sistemas tradicionales de comunicación utilizados por el museo. Así como una gran confusión en el momento de identificar los recursos basados en las tecnologías digitales, ya que algunos de ellos han sido recogidos en los cuestionarios sin que realmente estén presentes en el museo. Se ha reconocido como tales sistemas que no están presentes en los museos. Algunos de ellos puede tener una explicación, por ejemplo, en el caso del museo de Storia della Città, un 6'86 % del total de encuestados identificó el recurso de realidad aumentada, sin embargo en el museo no existe esta tecnología. Quizás se haya confundido con una proyección en 3D sobre los etruscos en Bolonia. Destaca también la identificación de la APP propia de este museo (4'17% del total de los encuestados identificó este recurso), cuando en realidad no existe como tal, si es cierto que la ciudad de Bolonia cuenta con varias APP turísticas en las que aparece el museo, pero no es una aplicación propia de esta institución.

El caso Bolonia

Tabla 12. Resultados de los sistemas comunicativos identificados por los visitantes.

		<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>			<i>Museo di Storia della Città</i>		
Sistema comunicativo		Número de casos	Porcentaje (%)	Presente en este museo	Número de casos	Porcentaje (%)	Presente en este museo
Sistema tradicional	Cartelas individuales de las obras	174	21'56	Si	60	12'25	Si
	Textos explicativos	111	13'75	Si	55	13'48	Si
	Audioguías	120	14'87	Si	72	17'65	Si
	Hojas de Sala	67	8'30	Si	33	8'09	Si
	Folletos de mano con explicaciones	171	21'19	Si	55	13'48	Si
	Dioramas	13	1'61	No	35	8'58	Si
Sistema basado en tecnología digitales	Códigos QR	70	8'67	Si	1	0'24	No
	Realidad Aumentada	8	0'99	No	28	6'86	No
	APP propia del museo	46	5'71	No	17	4'17	No
	Audiovisuales	27	3'35	No	61	14'96	Si
	Códigos NFC	0	0	No	0	0	No
	IBeacons o Balizas	0	0	No	1	0'24	No
TOTAL		807	100		408	100	

Pregunta número 2. *¿Qué Redes Sociales encontró en el museo?*

La pregunta hace alusión a las Redes Sociales que ha identificado durante su visita al museo y las que el museo tiene presencia en ellas. La incursión de las tecnologías digitales en la sociedad del siglo XXI se ha visto reforzada por el desarrollo de sistemas de comunicación ubicua y bidireccional, uno de estos ejemplos se encuentran en las redes sociales. Este sistema plantea un nuevo modelo comunicativo basado en el diálogo entre instituciones y visitantes, es una comunicación entre iguales en la cual ambas partes se convierten en emisores y receptores del mensaje transmitido (EMIREC, según Cloutier).

Al analizar los resultados obtenidos en esta pregunta se ha considerado que el planteamiento quizás no ha sido el correcto, ha dado pie a confusión por parte de los visitantes que han participado en el estudio. Algunos han identificado redes sociales en el museo y sin embargo, no es la realidad, en el museo no existe ninguna indicación de su presencia en las redes sociales. A la luz de las respuestas analizadas, se ha podido entender que los visitantes han contestado personalmente, es decir, señalando aquellas redes sociales en las que ellos están presentes. Las que ellos utilizan normalmente. No obstante se ha considerado interesante presentar dichos resultados ya que puede servir de indicadores de las redes más utilizadas por los visitantes con vistas a una futura incursión del museo en estos medios.

Tabla 13. Resultados de las redes sociales identificadas por los visitantes

Red Social	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Facebook	39	50	16	42'10
Twitter	7	8'97	5	13'16
YouTube	4	5'13	2	5'26
Instagram	11	14'10	6	15'79
Flickr	2	2'56	0	0
Pinterest	3	3'85	0	0
Google+	10	12'83	4	10'53
Foursquare	2	2'56	0	0
Linkedin	0	0	0	0
Otras (especificar)	0	0	5	13'16
TOTAL	78	100	38	100

Pregunta 3. *¿Para qué segmento de público cree que estaban destinados todos los sistemas de comunicación que ha encontrado?*

La especialización o segmentación de los mensajes comunicativos es una de las mayores garantías para el éxito comunicativo del museo. En la medida en que el mensaje se adapte a cada uno de los segmentos de público dando respuesta a sus intereses y nivel educativo existirá mayor nivel de comunicación. La consideración por parte de los visitantes del público, objetivo para el que están proyectados los recursos comunicativos del museo, será fundamental a la hora de enfrentarse a ellos. Un visitante que considera que el recurso está adaptado a él tendrá una predisposición mucho más positiva a entender el mensaje que aquellos que consideren a priori que no están pensados para ellos.

En esta pregunta multirrespuesta se han registrado un total de 357 casos en el caso de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un total de 183 de respuestas registradas para el caso del Museo de Storia della Città. Como se puede observar en los resultados, el público identifica a ambos museos como un espacio en el que se comunica para toda la familia. En el caso de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia, el menor de los segmentos es el público infantil y en el caso del Museo de Storia della Città es el penúltimo segmento en orden decreciente de casos aunque este sea uno de los que más visita los museos. Especialistas como Ricard Huerta los considera el público por excelencia, los niños, sobre todo organizados en grupos de escolares. La sumatoria de ambos segmentos (niños/as y grupos escolares) hace que este nuevo segmento alcance la primera posición en el Museo de Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte alcance la segunda posición. ¿Es diferente la comunicación que plantea el museo para los niños y niñas que visitan el museo con sus familias que la que hacen con los centros educativos? Esta es una de las cuestiones que surgió durante el estudio.

Las respuestas recopiladas en el apartado de "otros" hacen alusión a público "adulto" y a "todos" siendo un 7'56% del total de respuestas registradas en el caso del collezioni y un 8'20% del total de respuestas registrada para el caso del Museo de la Storia della Città.

El caso Bolonia

Tabla 14. Segmento de público al que consideran los visitantes que están destinados los materiales que han encontrado en la Collezioni Comunali d'Arte y en el museo de Storia della Città

Segmento de público	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Niños/as	20	5'60	28	15'30
Familias	139	38'95	56	30'60
Grupos de escolares	97	27'17	47	25'68
Jóvenes	74	20'72	37	20'22
Otros	27	7'56	15	8'20
TOTAL	357	100	183	100

Pregunta 4. ¿Ha encontrado algún tipo de indicación o explicación para personas con discapacidad? ¿Qué discapacidad?

Con esta pregunta se pretende identificar aquellos recursos o instrumentos comunicativos que están destinados a aquellas personas que tienen algún tipo de alteración en alguno de los sentidos. Esto supone una barrera comunicativa de primer orden en el museo. En la proporción en la que se intenten paliar estos hándicap se estará favoreciendo la plena experiencia de la visita.

Hay una mayoría de visitantes (el 55'46% del total de las respuestas registradas en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 44'87% del total de las respuestas registrada en el Museo de Storia della Città) no han identificado ningún recurso específico para visitantes con algún tipo de necesidades especiales. El 40'76% del total de los visitantes encuestados en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 42'31% del total de los visitantes encuestados en el Museo de Storia della Città han identificado explicaciones o instrumentos para personas de movilidad reducida. Y únicamente el 2'94% del total de los visitantes encuestados en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y un 6'41% del total de los visitantes encuestados en el Museo de Storia della Città lo han indicado para personas invidentes, tal y como se muestra en la tabla 15.

El caso Bolonia

Tabla 15. Respuestas relativas a la identificación de explicaciones específicas para personas con discapacidad.

Opciones de respuesta	Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
No,	132	55'46	35	44'87
Sí, para invidentes	7	2'94	5	6'41
Sí, para sordos	1	0'42	3	3'85
Si, para discapacitados psíquicos	1	0'42	1	1'28
Si, para movilidad reducida	97	40'76	33	42'31
Otros	0	0	1	1'28
TOTAL	238	100	78	100

Pregunta 5. *¿Ha encontrado algún sistema mediante el cual usted pueda comunicarse con el museo?*

Esta pregunta hace referencia a los nuevos sistemas de comunicación reclamados por la Sociedad del siglo XXI, la Sociedad del Conocimiento. Se trata de sistemas de comunicación horizontal; bidireccional. En éstos la institución habla pero también escucha a los visitantes, es una relación basada en el diálogo; "1to1", uno a uno. Es por esto que es tan importante que el visitante encuentre instrumentos y canales con los que poder comunicarse con el museo. Más allá de los sistemas tradicionales de comunicación como son el libro de visitas, el buzón de sugerencias o las obligatorias hojas de reclamaciones, en la investigación se incorporaron otros sistemas adaptados al momento actual, como son las Redes Sociales, los sistemas basados en tecnologías digitales o con soporte digital (como los código QR).

El análisis de las respuestas registradas en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia (un total de 264), existe un predominio de los sistemas tradicionales de comunicación: libro de visitas y buzón de sugerencias suman un total del 28'41% del total de las respuestas registradas, casi un tercio de las mismas. Cabe destacar la respuesta relativa a los Sistemas de comunicación mediante códigos QR, que si bien es cierto que se encuentran en el museo, su uso no es el comunicativo bidireccional. Es un soporte de los audios de la audioguía. Por lo tanto, este ítem que había alcanzado el 25'38% del total de las respuestas registradas no ha sido correctamente identificado. Por tanto, más de un tercio de los visitantes (32'57% del total de las respuestas registradas) reconocen que no han identificado ningún sistema de comunicación con el museo y otro tercio

queda vinculado a sistemas tradicionales de comunicación asincrónica y unidireccional, lo cual impide el deseado diálogo bidireccional del museo con sus visitantes y viceversa.

En cuanto al análisis de las respuestas del Museo de Storia della Città, se han recopilado un total de setenta y dos respuestas de las cuales el 30'56% hace alusión a que los visitantes no han identificado ningún sistema por el que ellos se hayan podido comunicar con el museo. Muy de cerca, con un 27'78% del total de las respuestas compiladas, están los que han identificado las pantallas táctiles como sistemas de comunicación visitante-museo. Destacar el 20'83% del total de las respuestas analizadas que reconocen haber identificado el buzón de sugerencias del museo. En el apartado de "otros" llama la atención las tres respuestas compiladas: *Esta encuesta* (2'78% del total de las respuestas analizadas), *Staff* (1'39% del total de las respuestas analizadas) y "Emails" (4'17% del total de las respuestas analizadas). De manera que este cuestionario ha sido identificado como una forma de comunicación del visitante con el museo.

Tabla 16. Respuestas a la pregunta relativa a los sistemas de comunicación identificados por los visitantes para comunicarse con el museo.

Opción de respuesta	Collezioni Comunali d'Arte		Museo de Storia della Città	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
No, no he encontrado nada	86	32'57	22	30'56
Si, un buzón de sugerencias	24	9'09	15	20'83
Si, Redes Sociales	13	4'93	6	8'33
Si, Libro de Visitas	51	19'32	2	2'78
Si, Sistemas QR	67	25'38	1	1'39
Si, en pantalla táctiles	5	1'89	20	27'78
Otros	18	6'82	6	8'33
TOTAL	264	100	72	100

Pregunta 6. *¿Podría decir qué sentidos ha utilizado durante la visita al museo? ¿Cuántos utilizó a la vez?*

Se han registrado un total de 383 respuestas en la Collezioni Comunali d'Arte y un total de 224 respuestas en el museo de Storia della Città a esta primera parte de la pregunta seis. Estas respuesta del Museo de Storia della Città reflejan una riqueza sensorial de la visita superior a la manifestada por los visitantes que participaron en el estudio de la Collezioni Comunali d'Arte. Si en ese caso el predominio total con el 80'16% del total

de las respuestas era del sentido de la vista, en el Museo de Storia della Città, existe una bicefalia entre el sentido de la vista y el oído (41'96 y 40'18% del total de las respuestas analizadas respectivamente), otro sentido presente en un porcentaje interesante es el tacto (16'52% del total de las respuestas analizadas) el cual en la Collezioni Comunali está prácticamente desaparecido (1'82% del total de las respuestas analizadas).

Tabla 17. Sentidos utilizados durante la visita según los visitantes que han participado en el estudio.

Sentido	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Vista	307	80'15	94	41'96
Oído	52	13'58	90	40'18
Tacto	7	1'83	37	16'52
Gusto	0	0	2	0'89
Olfato	17	4'44	1	0'45
TOTAL	383	100	224	100

La segunda pregunta relativa a la utilización de los sentidos durante la visita está relacionada con el concepto de multisensorial y multiexperiencia. Siendo las visitas con mayor capacidad de triunfo aquellas que se basan en la utilización de varios sentidos simultáneamente (Kotler y Kotler, 2001). Las posibles respuestas eran: 1, 2, 3, 4 o Todos pero se ha de aclarar que muchos visitantes han contestado "Todos" entendiendo que han utilizado todos lo que señalaron en la pregunta anterior, y que por lo tanto, es mayoritariamente uno: la vista.

Se han recogido un total de 234 respuestas en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia y 64 para el Museo de Storia de la Città. Observamos que en La Collezioni Comunali d'Arte la visita está basada en una experiencia unisensorial y con predominio de la vista frente al museo de Storia de la Città donde el 51% del total de las respuestas analizadas reconoce haber utilizado dos sentidos simultáneamente

Tabla 18. Número de sentidos identificados por los visitantes.

Número de sentidos utilizados a la vez	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
1	118	50'42	5	7'81
2	33	14'10	33	51'57
3	7	2'99	6	9'37
4	2	0'85	4	6'25
Todos	74	31'62	16	25
TOTAL	234	100	64	100

Pregunta 7. ¿Has leído todos los paneles del museo?

Uno de los instrumentos comunicativos más presentes en los museos son los folletos. La lectura de los mismos puede facilitar el proceso de aprendizaje durante la visita al museo. En la Collezioni Comunali hemos obtenido un total de 322 respuesta de lo que cabe destacar que casi la mitad (48'14% del total de las respuesta) de los encuestados se han leído algunos de ellos (hemos estimado la mitad de los paneles) y que el 37'55% del total de los visitantes encuestados en este museo se ha leído entre el 75% y el 100% de los paneles explicativos durante la visita. Según los datos recopilados en el estudio realizado en el Museo de Storia della Città, un 11% del total de los visitantes que han participado en el estudio afirman haber leído todos los paneles explicativos presentes en el museo, prácticamente la misma proporción de aquellos que no han leído ninguno o casi ninguno (10% del total de los visitantes que han participado en el estudio). Sorprende observar cómo el 37% del total de los visitantes que han participado en el estudio han leído "casi todos, la mayoría", esto facilita enormemente la aprehensión del mensaje museográfico por parte de los visitantes.

Tabla 19. Cantidad de paneles explicativos leídos por los visitantes que han participado en el estudio.

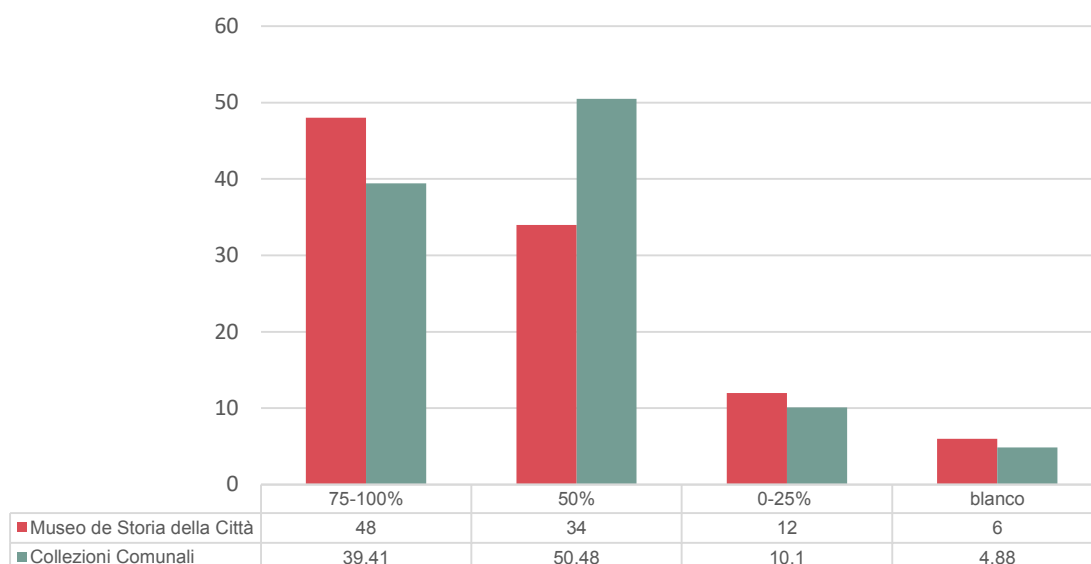
Cantidad de paneles explicativos leídos durante la visita	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Número de casos	Porcentaje (%)	Número de casos	Porcentaje (%)
Sí, todos (100%)	33	10'25	11	11
Casi todos, la mayoría (75%)	88	27'33	37	37
Algunos de ellos (50%)	155	48'14	34	34
No, casi ninguno (25%)	18	5'59	6	6
Ninguno (aunque había) (0%)	10	3'10	4	4
No, porque no había (0%)	3	0'93	2	2
Blanco	15	4'66	6	6
TOTAL	322	100	100	100

Estos índices de lectura de los paneles explicativos presentados en el Museo de Storia della Città están por encima de los recopilados en la Collezioni Comunali d'Arte, en la siguiente gráfica comparativa se puede apreciar cómo en el Museo de Storia della Città se han leído más porcentaje de paneles explicativos (48% del total de los visitantes que han participado en el estudio han leído entre el 75 y el 100% de los paneles presentes en el museo). En el caso de la Collezioni Comunali d'Arte ha superado al Museo de Storia della Città en el intervalo inmediatamente inferior, es decir, aquel que corresponde

El caso Bolonia

a los visitantes que han leído alguno de ellos (50´48% del total de los visitantes que han participado en el estudio en la Collezioni Comunali frente al 34% del total de los visitantes que han participado en el estudio en el Museo de Storia della Città).

Comparativa del porcentaje de paneles leídos en cada museo por los visitantes que han participado en el estudio



Gráfica 5. Comparativa del porcentaje de paneles leídos en cada museo por los visitantes que han participado en el estudio en el Museo de Storia della Città y en la Collezioni Comunali d'Arte, Bolonia.

Elaboración propia.

Pregunta 8: *Estos textos, ¿han sido fáciles de leer?*

En relación con las preguntas anteriores sobre la cantidad de textos leídos por los visitantes que han participado en el estudio es importante conocer cómo ha sido la experiencia de esta lectura, si se puede considerar que han sido fáciles de leer y de entender. Las preguntas siete y ocho son de respuestas dicotómicas y están directamente relacionadas.

En la Collezioni Comunali hemos recogido 278 respuestas con 44 casos en blanco para la primera pregunta y 266 respuestas con 56 casos en blanco. En el Museo de Storia della Città hemos recogido 87 respuestas y 13 casos en blanco para la pregunta siete y 72 respuestas en la siguiente pregunta con 28 casos en blanco.

El caso Bolonia

Tabla 20. Facilidad de lectura y comprensión de los textos explicativos según los visitantes que han participado en el estudio de la Collezioni Comunali d'Arte y del museo di Storia della Città.

	Collezioni Comunali d'Arte de Bologna		Museo de Storia della Città	
Facilidad en la lectura de los textos	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Sí	229	71'13	70	70
No	49	15'22	17	17
Blanco	44	13'65	13	13
TOTAL	322	100	100	100
Facilidad en la comprensión de texto				
Sí	221	68'63	56	56
No	45	13'98	16	16
Blanco	56	17,39	28	28
TOTAL	322	100	100	100

Podemos extraer la conclusión, que en ambos casos ha sido más fácil leer que entender el texto. Pero si bien ha sido prácticamente igual la facilidad para leer y entender en el caso de la Collezioni comunali (71% del total de las respuestas le ha resultado fácil leer y 68'63% les ha resultado fácil entender), en el Museo de Storia della Città ha habido una diferencia significativa, frente al 70% del total de respuestas recogidas que afirmaban que era fácil leer los textos. Nos encontramos que en dicho museo solo el 56% del total de respuestas recogidas, afirmaban que era fácil la comprensión, por lo que hay un 14% del total de respuestas recogidas que han afirmado que les es fácil leer el texto pero no han sido capaces de entenderlo. Las causas de la dificultad a la hora de entender los textos se explican en el apartado de "otros", en el que los visitantes que han participado en el estudio argumentan por qué los textos no han sido fáciles, no tanto de leer, como sí de entender. Las respuestas compiladas han sido las siguientes:

Tabla 21. Respuestas compiladas aportadas por los visitantes que han participado en el estudio en el museo di Storia della Città en alusión a la dificultad de lectura y entendimiento de los textos del mismo.

Respuestas de los visitantes que han participado en el estudio
<i>In particolare i testi offerti in inglese era no ben fatti</i>
<i>I can get the "sense" of the panels but i do not speak italian</i>
<i>In Italian</i>
<i>Because everything is in italian</i>
<i>Only in italian</i>
<i>Not applicable</i>
<i>English printed sheets</i>
<i>Ancha per me emoscenza piccola a`italiano</i>
<i>No, because there is nothing written in english</i>
<i>In particolari i testi offerti in inglese era ben fatti</i>

Pregunta 9. *Si no ha sido fácil, ¿Por qué cree que ha sido?*

Esta pregunta resulta clave para el museo, dado que los visitantes pueden expresar en ella el motivo que dificulta la lectura o la comprensión de los textos.

Tabla 22. Causas por la que la lectura y la comprensión de los textos no haya sido fácil según los visitantes que han participado en el estudio.

	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
Causas que dificultan la lectura y la comprensión de los textos	Nº de casos	Nº de casos	Nº de casos	Nº de casos
El lenguaje era muy complicado	16	18'18	7	20
Había excesivos datos	5	5'69	2	5'71
El nivel de comprensión	7	7'95	3	8'57
No tenía las gafas	4	4'55	1	2'86
El texto era muy largo	11	12'5	3	8'57
El tamaño de la letra	8	9'09	0	0
Otros	37	42'04	19	54,29
TOTAL	88	100	35	100

Aunque existe una gran homogeneidad en la mayoría de las respuestas compiladas, como se observa, hay una que destaca sobre las demás, con el 18'18% del total de respuestas recogidas de la Collezioni Comunali y un 20% del total de las respuestas recopiladas del museo de Storia della Città, y es la relativa a la complejidad del lenguaje utilizado en los textos que se han encontrado en el museo. En la categoría de "otros", ha sido el que reunía una mayor frecuencia de respuesta con un total de un 42'04 % del total de las respuestas compiladas en la Collezioni Comunali y un 54'29% del total de las respuestas recogidas en el Museo de Storia della Città. En este se han registrado algunas respuestas cualitativas que permiten conocer mejor las dificultades reales con las que se ha encontrado el visitante y que nosotros no hemos podido categorizar en las respuestas cerradas.

El caso Bolonia

Tabla 23. Desglose del apartado “otros” en las causas de la dificultad de comprensión de los textos encontrados.

Respuestas del apartado de “otros”		
<i>Collezioni Comunali d'Arte de Bologna</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>
<i>Only italian</i>	<i>No english</i>	<i>I don't read itlian as well. I read the English texts providedWe don't speak italian</i>
<i>Only italian</i>	<i>No existe en español</i>	<i>Only Italian :)</i>
<i>Only italian, no translation</i>	<i>It was cool because we had french!</i>	<i>In Italian, no English</i>
<i>Maybe more in english</i>	<i>Hard to match book info to pieces</i>	<i>Needed more English</i>
<i>Per fallo</i>	<i>Not enought english explanations</i>	<i>Only in Italian not in English</i>
<i>No había español</i>	<i>There is not japanese one</i>	<i>Bad translations</i>
<i>No english translation</i>	<i>English not quite right</i>	<i>Only in Italian</i>
<i>No estan en español</i>	<i>English / geman would be helpfu</i>	<i>Language other tan English</i>
<i>Not in english</i>	<i>Not appliay</i>	<i>It's all in italiano. Need panes in English well?</i>
<i>Only italian</i>	<i>Cannot speak italian</i>	<i>Quizás las traducciones</i>
<i>Italiano solo</i>	<i>Not english</i>	<i>Porque está en italiano</i>
<i>More required in english</i>	<i>Very few in english</i>	<i>Porque está en italiano</i>
<i>Manque le français</i>	<i>Idioma</i>	<i>Not fluent in italian</i>
<i>Only in italian</i>	<i>Text was only in italian</i>	<i>Very poor translation. Everything shold be proofread by a native speaker</i>
<i>Idioma</i>	<i>Gallery panels in Italian...</i>	<i>I only read english all texts were only in italian</i>
<i>Todo en italiano</i>	<i>No están en español</i>	<i>No hablo italiano</i>
<i>I cannot read italian</i>	<i>Not in english</i>	<i>English translation</i>
<i>Only in italian</i>	<i>Idioma</i>	<i>I can't read italian</i>
<i>Textos solo en inglés, francés e italiano. nada en español</i>		

Pregunta número diez: *Después de visitar el museo, ¿cree que este museo cuenta una historia o transmite un mensaje?*

De los datos recogidos en la Collezioni Comunali d'Arte de Bologna (un total de 297 respuestas) un 75`78% del total de las respuesta recogidas, respondieron de manera afirmativa. Este reconocimiento es sumamente importante porque predispondrá a éstos a la identificación del mismo y a su asimilación. De los datos recogidos en el Museo de Storia della Città (un total de 100 respuestas) un 94% respondieron de manera

afirmativa, reconocieron que tras la visita éste cuenta una historia, transmitía un mensaje. Este reconocimiento es fundamental, de esta manera el visitante se predispone a recibir un mensaje, a que “le cuenten” una historia, en definitiva; a aprender.

Tabla 24. Reconocimiento del mensaje o la historia que transmite el museo según los visitantes que han participado en el estudio.

Reconocimiento del mensaje o historia que transmite el museo	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Sí	244	75'78	94	94
No	53	16'46	1	1
Blanco	25	7'76	5	5
TOTAL	322	100	100	100

Pregunta once: *¿Considera que durante su visita aprendió algo nuevo?*

En la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia se han compilado un total de 300 respuestas. A la luz de estos resultados, existe una mayoría abrumadora de visitantes que afirman haber aprendido algo durante la visita al museo. Por lo tanto, el museo está desarrollando su finalidad educativa. La profundidad de este aprendizaje o la calidad del mismo en este momento no se pueden llegar a conocer en esta investigación, aunque puede suponer la apertura a un campo de profundización muy interesante. Los visitantes que han participado en el estudio en el Museo de Storia della Città y que han contestado la pregunta once lo han hecho con unanimidad. De los cien cuestionarios compilados, en este caso el 95% consideran que han aprendido algo durante la visita. El 5% restante del total de los visitantes que han participado en el estudio han dejado la pregunta en blanco.

Tabla 25. Respuestas de los visitantes participantes a la pregunta once.

Aprendizaje en el museo	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Sí	279	86'65	95	95
No	21	6'52	0	0
Blanco	22	6'83	5	5
TOTAL	322	100	100	100

Pregunta doce: *Este conocimiento que ha adquirido lo considera...*

La importancia de esta pregunta radica en que según la consideración personal de la información que haya recibido el visitante que participa en el estudio hará mayor esfuerzo por entender la comunicación del museo y que en última instancia, volver a visitarlo, lo considerará algo “poco útil” o “anecdótico”.

En la Collezioni Comunali se han conseguido compilar un total de 389 respuestas, ya que algunos de los cuestionarios han aportado respuestas dobles. La observación de los datos nos permite concluir como más de la mitad de los visitantes que han participado en el estudio, el 56'55% del total de las respuestas, consideran el conocimiento adquirido como interesante, seguido del 23'14% del total de las respuestas que lo consideran curioso y por último encontramos un 7'45% del total de las respuestas lo consideran fundamental. Para el Museo de Storia della Città, nos encontramos con 155 respuestas (por la misma razón que en el caso de la Collezioni Comunali). De estas solo un 8'39% del total de las respuestas han tenido un conocimiento anecdótico, poco útil o que no van a utilizar frente a un 91'61% del total de las respuestas que han manifestado que el conocimiento adquirido es positivo o muy positivo.

Tabla 26. Consideración de la importancia del conocimiento que ha adquirido el visitante que ha participado en el estudio después de la visita

El conocimiento que ha adquirido lo considera...	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Fundamental	29	7'45	30	19'35
Anecdótico	25	6'43	8	5'16
Curioso	90	23'14	33	21'29
Interesante	220	56'55	76	49'03
Poco útil	8	2'06	2	1'29
No lo voy a utilizar en mi día a día	17	4'37	3	1'94
Otra opinión	0	0	3	1'94
TOTAL	389	100	155	100

Pregunta trece: *Si su respuesta fue que no aprendió nada nuevo... ¿A qué cree que se debió?*

En la Collezioni Comunali se han compilado un total de 21 respuestas. Resulta interesante, como la mitad de éstos, el 52'38 % del total de las respuestas obtenidas, consideran que la falta de adquisición de conocimiento por su parte es debido a que no está bien explicado. Por lo tanto, sacan fuera de su persona la responsabilidad de que durante la visita no se haya aprendido nada. La segunda causa que más frecuencia de respuesta se ha encontrado es la relativa al lenguaje específico que se ha utilizado, un 23'82% del total de las respuestas, aluden a esta casuística. En el Museo de Storia della Città esta pregunta ha tenido realmente pocas respuestas, únicamente 5 visitantes de los que han participado en el estudio han contestado. De manera que resulta una cifra excesivamente baja para poder extraer alguna conclusión representativa. Esta cantidad de respuestas, no obstante, está dentro de lo esperado a la luz de las respuestas de las anteriores preguntas. Dado que en la pregunta once (relativa a si había aprendido algo durante la visita) había contestado positivamente el 95% del total de los visitantes que han participado en el estudio, era de esperar que en esta pregunta bajara sustancialmente el número de respuestas.

Tabla 27. Causas que han hecho que durante la visita no adquiriera ningún conocimiento según los visitantes que han participado en el estudio.

	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
Si no aprendió nada, ¿A qué cree que se debe?	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
No está bien explicado	11	52'38	1	20
No es un tema de mi interés	2	9'52	0	0
Mis conocimientos superan el nivel presentado	1	4'76	1	20
El lenguaje es muy específico	5	23'82	2	40
Requiere mucho esfuerzo	1	4'76	0	0
Otras causas	1	4'76	1	20
TOTAL	21	100	5	100

Pregunta catorce: *¿Le hubiese gustado que el museo hubiese utilizado otro recurso para facilitar la comunicación con el visitante?*

Según los cuestionarios recogidos en la Collezioni Comunali el 88'89% del total de las respuestas dadas (de los 322 cuestionarios recogidos solo 108 encuestados respondieron esta pregunta) reconocen que el museo podría mejorar algún aspecto para

favorecer la comunicación museo-visitante. Frente a éste alto porcentaje, un 11´11% del total de las respuestas compiladas, afirman que todo durante la visita ha sido correcto. En el Museo de Storia della Città el 54´79% del total de respuestas registradas respondieron que no cambiarían nada

Tabla 28. Propuesta para favorecer la comunicación museo-visitante según los participantes en el estudio.

	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
Propuestas de mejora para la comunicación museo-visitante	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Nada, todo correcto	12	11´11	40	54´79
Sí, mejoraría algo	96	88´88	33	46´21
TOTAL	108	100	73	100
Blanco	214	66,45	27	27
TOTAL+Blanco	322	100	100	100

Para facilitar la exposición de las aportaciones que han realizado los visitantes que han participado en el estudio de ambos museos se han categorizado en función de la tipología de la aportación. Partiendo del análisis de las respuestas en sí, se han establecido diferentes agrupamientos:

- Aportaciones relacionadas con el idioma en el que se comunica el museo.
- Aportaciones relacionadas con la implementación de tecnologías digitales.
- Aportaciones relacionadas con la accesibilidad del propio museo (indicaciones, luz, etc.).
- Aportaciones relacionadas con la cantidad de información que aporta el museo.

En la tabla número 37 se presentan todas las aportaciones que han dado los visitantes a la Collezioni Comunali y en la 38 al museo de Storia della Città. En las columnas de la derecha se indica la categoría a la que pertenecen. La aportación más numerosa en ambos casos está relacionada con el idioma en que se comunica el museo, siendo más alta esta aportación en el caso del Museo della Storia di Bologna (51´22% del total de las respuestas compiladas) y repitiéndose a la vez, con gran frecuencia la cuestión de la calidad de las traducciones. Las siguientes aportaciones realizadas por los visitantes están vinculadas a la implementación de tecnologías digitales que enriquezcan la experiencia de la visita al museo, la cuestión de la accesibilidad y la información

aportada por el museo. La Collezioni Comunali d'Arte, al ser un museo instalado en un Palazzo, con las limitaciones expositivas que ello puede suponer, registra un mayor porcentaje de aportaciones relativas a la necesidad de implementar tecnologías digitales, la mejora de la accesibilidad (tanto al museo en sí, como a la información que contiene) y la cantidad y la calidad de la información. Consideramos importante realizar una reflexión en torno a los resultados recopilados en esta pregunta, y concretamente en los relativos a la implementación de las TIC. Precisamente es el único museo de toda la ciudad de Bolonia que cuenta con un sistema de audioguías con soporte QR. En las preguntas anteriores se pudo observar cómo los visitantes no habían identificado la presencia de esta tecnología y si lo hubiesen hecho, no habían llegado a utilizarla durante su visita. Es por ello que no sabían exactamente cuál era su uso (se produjo una mala identificación de la finalidad de los códigos atribuyéndole comunicación con el museo, cuando eran simples soportes del contenido audiovisual de la audioguía tradicional). Esto hace que nos surjan otras preguntas, los visitantes están solicitando la implementación de las tecnologías en los museos, pero cuando se les ofrecen no son capaces de utilizarlas, ¿Será que está en el procomún de la sociedad que la presencia de las tecnologías es fundamental para mejorar la comunicación aunque no sepamos exactamente cómo se utilizan o para qué sirven? ¿Será que existe un prejuicio negativo ante un espacio aparentemente decimonónico y no le damos la oportunidad de dejarnos sorprender con todos sus recursos?

El caso Bolonia

Tabla 29. Categorización de las respuestas abiertas sobre las propuestas de mejora de la comunicación del museo según los visitantes realizadas por los participantes en el estudio en la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia.

Respuestas a la pregunta abierta: "Especifique si ha echado algún instrumento comunicativo en falta en el museo"	Idioma	TIC	Accesibilidad	Información	Otras
<i>Esaltare visione globale della produzione artistica locale</i>				X	
<i>Poca illuminazione</i>			2X		
<i>Piu luce + testi</i>			X	X	
<i>English translation on exhibits</i>	2X				
<i>English information</i>	X				
<i>Other language explanations</i>	X				
<i>Piu tavole e instrumenti (audioguide)</i>		X			
<i>Multimedia</i>		X			
<i>Indicazioni all'esterno</i>			X		
<i>Staff vey helpful + hand sings in english were helpful</i>					X
<i>Clear signpost route to follow</i>			X		
<i>Audioguia en español</i>	X				
<i>A video introduction would be helpful</i>		X			
<i>English sings/ Any sort of sign in english</i>	4X				
<i>Audioguide helpful</i>		X			
<i>Enuarire il percorso della storia con disdaliene più chiare</i>				X	
<i>I probably needed a audioguide</i>		X			
<i>Realt'aumentata, diorama- diapositive</i>		2X			
<i>Gracie mille</i>					X
<i>English descriptions for the rooms</i>	5X				
<i>Spiegazioni verbali directe</i>				X	
<i>Testi esplicativi dell'opera</i>				3X	
<i>Textos en español</i>	5X				
<i>English panels</i>	X				
<i>Guia, manual, rolder</i>				2X	
<i>Clearer + more modern signage with the story of the room</i>				2X	
<i>Audio/visual</i>		2X			
<i>Chinesse guideaudie</i>	X	X			
<i>A esempio; splicazione, semplice/ cimplicata sullo storia del palazzo in moltissime lingue: comprendo giapponese</i>				X	

El caso Bolonia

<i>Little more english would be helpful /Mybe a bit more english</i>	2X		
<i>Video in french</i>	X	X	
<i>Translation in other langage (under the pictures for example)</i>	3X		
<i>Arrows to point direction round room to room. more seats i like to it and look at a picture for sometime unfortunately hoiling hot</i>			X
<i>Air aconditioning</i>			3X
<i>Social media</i>		X	
<i>I would have liked some more information panel</i>			X
<i>More english story</i>	X		
<i>Different languages</i>	2X		
<i>Il nome dei pittori pù importante esistentisti</i>			X
<i>Possoro essere migilio rar</i>			X
<i>Más explicación sobre las salas (más allá de las obras)</i>			X
<i>Information before enterinf good out cannot be destroyed by lack of communication</i>			X
<i>Realidad aumentada</i>		X	
<i>Advertising, to promote their museum found it by wek!</i>			X
<i>Panel at the enter & communication tad</i>			X
<i>Più di testi esplicativi affisi alla parete</i>			X
<i>Indicazioni all'ingresso del palazzo</i>			X
<i>Ulteriori informazioni e audioguide comprensenel bigletio</i>			X
<i>Migliori indicazioni in loco, più promozione</i>			X
<i>Magliori spieciazioni vicino alle opere</i>			X
<i>Audioguida</i>		3X	
<i>Strumenti digitali oue possibile</i>		X	
<i>A french audioguide</i>	X	X	
<i>Testi in inglese</i>	2X		
<i>Each label cold be in english as it is spokn throughout the world</i>	X		
<i>Text next to pieces</i>			X
<i>Que existan audioguías en todos los idiomas</i>	X	X	
<i>Multimedia. it's a very tradicional museum</i>		X	
<i>More explanations in english</i>	2X		
<i>Explanations in french or english</i>	X		
<i>Guide personalizati</i>			X

El caso Bolonia

<i>Paneles en otras lenguas</i>		X				
<i>Description of the handmade products and how they were made</i>					X	
<i>Information booklets should be non conspicuous (noticeable) for non italian speakers</i>					X	
Total	41	23	12	25	2	
Porcentaje (%)	39'81	22'34	11'66	24'28	1'94	

Tabla 30. Categorización de las respuestas de la pregunta catorce, sobre las aportaciones de mejora de los visitantes al museo de Storia della Città, Bolonia.

Respuestas del apartado “especifique qué mejoraría”	Idioma	TIC	Accesibilidad	Información	Otras
<i>Better translation, more english texts</i>	X				X
<i>Audioguide in Francese, Tedeso Spagnolo!!! Diarama in italiano!!!</i>	X	X			
<i>English text</i>	5X				
<i>Translations by nature speaker, audioguides, QR codes, etc.</i>	X	X			X
<i>Better alternate language</i>	X				X
<i>English subtitles</i>	X				
<i>I wished I had more Italian -some keys traslulations to English would be helpful for travellers.</i>	X				
<i>English translation. Wot easy to find start point.</i>	X				
<i>Ipad, tablets</i>		2X			
<i>Languages</i>	X				
<i>Audioguide in french</i>	X				
<i>English translators</i>	X				X
<i>Realtà aumentata, ciochi</i>		X			
<i>With the advent of google, translate the museum could translate all panels into English, german, frebcg, spanish, chinese, japanese, Russian-. Then hire a native speaker or two from the university foreign Studies program no refine the translations total elapsed time for each panel scoald be 1hr-total cost <50€</i>	X				X
<i>Information panels in English</i>	2X				
<i>In english ha</i>	X				
<i>Migliori approfondimenti aneddoti e testi maggioriente esplicativi. Il secondo piano é superficiale e poco rappresentativo</i>				X	

El caso Bolonia

<i>Ilegible ilegible</i>				X		
<i>Necesario riglioramento sistem audio</i>			X			
<i>Interactive displays</i>			X			
<i>Multilingual display</i>			X			
<i>More information in english would be great, also more English trslation for audiovisual things</i>	X				X	
<i>Audios en castellano</i>	X					
<i>El libro de visitas</i>						X
<i>Specificare meglio uso dellee audio guide nelle sale</i>				X		
<i>Maquetas</i>					2X	
TOTAL	21	8	2	4	6	
Porcentaje (%)	51'22	19'51	4'88	9'77	14'62	

Pregunta catorce: *¿Qué icono refleja mejor su grado de satisfacción con la experiencia de la visita al museo?*

Esta última pregunta del cuestionario pretendía ser un compendio de la experiencia de la visita al museo en general de cada visitante. Para ello se hizo uso de los conocidos emoticonos que de manera muy visual puede recoger el sentir de los visitantes. La valoración de ambos museos ha sido realmente positiva, algo superior en el caso del Museo della Storia di Bologna, Para facilitar la presentación de los resultados se le ha adjudicado un número desde el 0 hasta el 5 de modo que el 0 se corresponde con el grado de satisfacción más bajo y el 5 con el más alto. Los resultados han sido los siguientes:

Tabla 31. Grado de satisfacción de los visitantes que han participado en el estudio.

Grado de satisfacción con la visita	<i>Collezioni Comunali d'Arte</i>		<i>Museo de Storia della Città</i>	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
0	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	7	2'18	0	0
3	45	13'98	7	7
4	207	64'28	50	50
5	44	13'66	36	36
Blanco	19	5'9	7	7
TOTAL	322	100	100	100

Como se puede observar, la mayoría de los visitantes de la Collezioni Comunali d'Arte de Bolonia que han participado en el estudio, han valorado la visita con un 4 o con un 5 (77'94% del total de los visitantes que han participado en el estudio), estando únicamente el 2'18% del total de los visitantes que han participado en el estudio por debajo del valor medio de la satisfacción. No existe ningún visitante que valore la visita como completamente negativa o muy negativa (valoraciones 0 y 1 en la escala propuesta). Por lo tanto, la valoración final de los visitantes es que de manera generalizada la visita a la Collezioni Comunali d'Arte di Bologna es altamente satisfactoria. Los datos recogidos en el Museo de Storia della Città arroja un resultado parecido. No existe ninguna valoración negativa o muy negativa. Pero en este caso encontramos que la valoración en general ha sido más positiva pues el 86% del total de los visitantes que han respondido esta pregunta han puntuado la visita con un cuatro o un cinco, es decir que el grado de satisfacción es muy alto. A la luz de estos resultados se puede afirmar que la visita a ambos museos ha sido muy satisfactoria para la gran mayoría de los visitantes.

4.8. La visita de escolares en los museos cívicos de Bolonia

Uno de los objetivos establecidos durante la estancia en Bolonia, era conocer de primera mano cómo se trabajaban las visitas de los escolares desde las áreas de educación de los museos cívicos municipales. Los visitantes escolares son en muchas ocasiones los más numerosos en los museos, autores como Huerta, los considera el público por excelencia de los mismos (2010). Como se ha podido reconocer desde diferentes trabajos, estos presentan una idiosincrasia específica que les hace afrontar la visita de una manera muy diferente a como la realiza una familia, una pareja o una persona sola. Tanto por parte del museo como por parte del centro que organiza la visita existen una serie de necesidades educativas y de funcionamiento que son claves en la posterior satisfacción con la visita.

Para conocerlo de primera mano, en el marco de las entrevistas que se mantuvieron con los equipos directivos de los museos para presentarles el proyecto de los cuestionarios, se mantuvieron también contacto con los responsables de educación. En este caso, la responsable de educación del Museo Civico Medievale de la Città de Bologna se ofreció para enseñarnos todo el funcionamiento del programa educativo escolar, concretamente la actividad relativa a las “La ciudad de las torres” la cual tenía como protagonista tanto el museo como el patrimonio cultural de la ciudad, concretamente las torres de la ciudad emplazadas en el casco histórico de la misma.

El instrumento de investigación utilizado fue la hoja de registro de la observación no participante en la que se recogían aspectos que se consideraron fundamentales como el nivel de participación del alumnado durante la estancia en el museo, durante la posterior visita a la ciudad, el interés de este por lo trabajado, los contenidos y su reacción ante ellos, si manifestaban que los asociaran a otros anteriores o les suponían un conocimiento completamente nuevo para ellos, la actitud del alumnado y otras observaciones que se consideraron de interés. En el Anexo 4. El Caso Bolonia, se presenta la hora de registro de la observación no participante.

En el caso de la observación realizada se acompañó a un grupo de treinta alumnos y alumnas de quinto curso de educación primaria, con dos docentes. El colegio al que pertenecía se ubicaba en el centro histórico de la ciudad, por lo tanto, nos explicaba la

educadora que eso facilitaba que el alumnado conociera tanto el museo como el entorno que se va a visitar.

El programa educativo seleccionado es “La ciudad de las torres” se basa en el conocimiento por parte del alumnado de las torres (en diferentes grados de conservación) que se pueden encontrar en el casco histórico de la ciudad. Para ello, la visita se estructura en dos partes fundamentalmente, una primera desarrollada en el museo, donde se estudia las peculiaridades de la Edad Media, momento en el que acontece en la ciudad la proliferación de torres y a partir de una maqueta de la ciudad de esta etapa histórica, se investiga cada una de ellas. El trabajo en el museo conlleva dos partes a su vez, por un lado la explicación por parte de la educadora de lo que se va a ver y en segundo lugar, una vez divididos en grupos, cada uno de ellos va a trabajar una torre en concreto. De esta manera, ellos son los que construyen el contenido de lo que van a visitar posteriormente.

Tal y como se pudo observar la actitud del alumno en el trabajo en el museo está realmente equilibrado como momentos en los que se les pedía que escucharan las explicaciones de la educadora y otros momentos en los que ellos tenían que interactuar con los propios compañeros del grupo, con los materiales que se les había facilitado y con las piezas del museo. La sala del museo se convertía de esta manera en una auténtica sala de trabajo, con relativamente pocas diferencias a las que podemos encontrar en otros centros educativos. En este momento, el papel de las educadoras que acompañaban el grupo se centró, en un principio, en mantener el orden en la visita, pero una vez que el grupo se hizo con el espacio, empezaron a participar en la misma como uno más. En momentos puntuales, reforzaban y adaptaban las explicaciones de la educadora a la realidad del alumnado. Por ejemplo, al nombrar la situación de alguna de las torres, las educadoras daban como referencia comercios, cines u otros emplazamientos más cercanos al alumnado y no tanto el nombre de la calle o la plaza en la que se ubicaba.

La segunda parte de la visita se desarrollaba en las calles de la ciudad, consistía en ir visitando las torres de la misma y el grupo que había trabajado con cada una de ellas, tenía que responder en el momento a unas cuestiones que se les habían formulado al empezar el trabajo en el museo. Según comentó la educadora del museo, en esta visita es fundamental el trabajo que se hace previamente en el colegio, no se refería simplemente a los contenidos curriculares, sino a demás sensibilidades con el

patrimonio local, con la historia, con la cultura, el comportamiento de los grupos de escolares es determinante en una visita como esta que se desarrolla en la ciudad.

Esta actividad estaba vinculada al currículo, en ella no se utilizaban ningún tipo de tecnologías digitales y los materiales que se facilitaban al alumnado, estaban completamente en formato analógico, sin ninguna referencia a información digital ni plataformas online.

Por tanto, se valora como muy positivo, el papel protagonista del alumnado en la conformación del contenido que posteriormente van a visitar en la ciudad. Alternar las explicaciones de la educadora del museo, con las conclusiones que han extraído el propio alumnado, se considera una metodología interesante con una gran cantidad de posibilidades. Se ha considerado muy revelador el papel de las profesoras que acompañaba el grupo, como en un principio estaban más preocupadas del orden y del comportamiento del alumnado y como poco a poco fueron preocupándose más por el contenido así como porque el grupo entendiera lo que se le estaba explicando. Se pasó de una preocupación por aspectos externos, de funcionamiento, a aspectos internos del proceso de la visita, como es el proceso de educomunicación del museo con el alumnado.

4.9. Conclusiones

Tras la experiencia de la investigación en la ciudad de Bolonia, Italia, y gracias a la colaboración y dedicación incondicional de la profesora Borghi y del profesor Mattozzi, se han podido extraer una serie de conclusiones de muy diversa índole:

Lo primero que llamó la atención, tras el planteamiento de los objetivos de la investigación en la Universidad y el primer contacto de ésta con las instituciones museísticas que se consideraron idóneas para la participación, fue la apertura de los museos y sus trabajadores..

En segundo lugar, llamó la atención la cantidad de museos que se podían localizar en el centro de la ciudad. Si bien es cierto que muchos de ellos no podrían ser considerados como tal, ya que no cumplen con las mínimas funciones atribuidas por el ICOM para estas instituciones por definición. La realidad es que muchos de ellos superan con creces (tanto por la cantidad como por la calidad de la colección que

albergan, como por los recursos museográficos empleados) el panorama museístico de ciudades de renombre en España.

El objetivo último de este estudio era conocer cómo se comunicaban los museos locales de la ciudad de Bolonia, saber en qué grado llegaban a comunicarse con los visitantes y cómo eran capaces de articular los recursos tradicionales museográficos con las tecnologías digitales. El resultado como se ha podido observar ha sido muy positivo, aprendiendo que las tecnologías per sé no tienen sentido si no van acompañadas de una explicación, una razón de ser. Hay museos altamente tecnificados que predisponen a los visitantes a lo que van a experimentar (es el caso del Museo della Storia di Bologna), frente a otros museos considerados tradicionales que son a los que les queda un recorrido mayor en la transformación de los sistemas comunicativos. A diferencia de lo que podíamos pensar antes de iniciar esta investigación, la reticencia a la implementación y al uso de la tecnología en los museos tradicionales no es únicamente una filosofía institucional, también está relacionada con los visitantes de los mismos, sus características y experiencias personales y puede que en último término con la generación a la que pertenecen. Habría que estudiar si la visita en el caso de los programas educativos del Museo Cívico Medievale mejora con la utilización de las tecnologías digitales, sobretodo en cuanto a la percepción de la visita por parte del alumnado así como la valoración general de la visita.

En cuanto a la superación de las limitaciones físicas y humanas de los museos, parece ser un mal endémico de la institución, que va más allá de fronteras y que se ha convertido en una pandemia. Aun así se ha podido conocer diferentes soluciones que palian esa falta crónica de medios. La colaboración entre instituciones museos-universidad, universidad- ayuntamiento, museos- fundación, parece ser mucho más fluida y compenetrada de lo que podemos encontrar en Andalucía. Junto con todos los servicios culturales públicos existe una gran presencia de la financiación privada, fundaciones privadas que apuestan por el desarrollo de la cultura, por la inversión patrimonial en la ciudad. Y otras figuras intermedias, entre las cuales se puede situar a la Universidad de Bolonia, considerada mixta. Los museos de la Universidad cuentan con unas grandes colecciones fruto de su trayectoria histórica tan dilatada, pero también se ha encontrado en ellos un atisbo de renovación, se han encontrado soluciones museográficas basadas en la creatividad y en la explotación del objeto desde el punto de vista comunicativo.

El caso Bolonia

De todas aquellas preguntas que nos surgían al principio de la investigación sobre cómo se comunicarían los museos boloñeses, si utilizarían las nuevas tecnologías, cómo lo recibirían los visitantes, ya tienen respuesta. En relación a cómo afrontan el déficit de recursos, también tiene respuesta, la unión es la fuerza y la colaboración fluida entre las instituciones la clave del éxito.

Todavía impresiona la predisposición de los museos ante el proyecto que se propuso, la implicación y asimilación como propia que los trabajadores de los mismos tuvieron de la investigación.

Capítulo 5: Marco Metodológico



Ilustración 12. Esquema resumen del apartado de la metodología: Ámbitos, objetos de estudio, técnicas e instrumentos. Elaboración propia

Dado que la investigación científica requiere ser rigurosa y objetiva, es preciso utilizar un método científico que facilite llevarla a cabo de manera adecuada para obtener un conocimiento más preciso de la realidad estudiada que pueda ser también considerado científico.

(Martínez, 2007, p. 19)

5.1. Elección del paradigma y la metodología

Una vez establecidas las bases teóricas de los ámbitos involucrados en la investigación, era necesario pasar a la siguiente fase: Desarrollar nuestra propia investigación, obtener conclusiones propias y plantear un proyecto de intervención. Nuestro objetivo principal es conocer cómo se están comunicando museos y escuelas entre sí, cuál es la experiencia de los docentes que han visitado un museo con el grupo de escolares y cuál es la experiencia del museo que recibe a estos escolares. Necesitamos saber cómo trabajan conjuntamente, si existe o no la comunicación, si comparten metodologías y contenidos, si las experiencias son suficientemente positivas o si por el contrario podrían mejorar. Mantenemos aún una gran cantidad de interrogantes que todavía no han obtenido respuesta pero que esperamos que con un buen planteamiento metodológico de la investigación al final, consigamos resolver dichas cuestiones.

Tradicionalmente, la investigación académica ha estado marcada por tres paradigmas, positivista, interpretativo y crítico, desarrollados de manera única e impermeable. El seguimiento de un paradigma único en el campo de las Ciencias ha sido una constante a lo largo de la historia. Sin embargo, tanto en Ciencias Sociales como en Educación, tal y como afirma la profesora Ricoy (2006) es realmente complicado desarrollar una investigación dentro de los límites de un único paradigma. Siendo el enfoque *multiparadigmático* el ideal para corregir *posibles sesgos* (Ricoy 2006, p. 20). Partiendo de la recomendación de Rincón (2000, citado en Rodríguez & Valdeoriola, 2009, p. 13) para la elección del método de investigación, se debe tener en consideración “el objetivo del investigador”, partiendo del problema que se ha formulado se debe determinar qué tipo de conocimiento necesitamos.

PARADIGMAS	INTERÉS	ONTOLOGÍA	RELACIÓN	PROPÓSITO	EXPLICACIÓN	AXIOLOGÍA
Positivista	<ul style="list-style-type: none"> •Explicar •Controlar •Predecir 	<ul style="list-style-type: none"> •Dada •Singular •Tangible •Fragmentable •Convergente 	<ul style="list-style-type: none"> •Independiente •Neutral •Libre de valores 	<ul style="list-style-type: none"> •Generalizaciones •No sometidas al tiempo •Afirmaciones nomotéticas, leyes, explicaciones: -deductiva -cuantitativa -centrada sobre semejanzas 	<ul style="list-style-type: none"> •Causas reales •Temporalment e procedentes o simultáneas. 	<ul style="list-style-type: none"> •No sujeta a valores
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender •Interpretar •Compartir la comprensión de forma mutua y participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> •Constructiva •Múltiple •Holística •Divergente 	<ul style="list-style-type: none"> •Interrelacional, influida por factores subjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Limitada por el contexto y el tiempo. •Hipótesis de trabajo •Afirmaciones ideográficas. •Inductiva •Cualitativa •Centrada en las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> •Interactiva •Feed-back •Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Tiene en cuenta los valores porque influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado.
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> •Liberación, emancipación para criticar e identificar el potencial de cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> •Constructiva •Múltiple •Holística •Divergente 	<ul style="list-style-type: none"> •Interrelacionada •Influida por la conexión y por el compromiso con la liberación humana 	<ul style="list-style-type: none"> •Limitada por el contexto y el tiempo. •Hipótesis de trabajo •Afirmaciones ideográficas. •Inductiva •Cualitativa •Centrada en las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> •Interactiva •Feed-back •Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Marcada por los valores. •Crítica de la ideología.

Ilustración 13. Comparativa de los diferentes paradigmas investigativos. Extraído de Ricoy (2006, p.4).

Según Latorre, del Rincón y Arnal (citados en Pantoja, 2015), el paradigma socio-crítico “plantea las dimensiones conceptual y metodológica con bastantes similitudes respecto al paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico, con el fin de transformar la realidad, además de describirla, como hace el paradigma interpretativo” (p. 78). Por su parte, Rodríguez & Valdeoriola (2009) afirman que este paradigma está relacionado con “las investigaciones participativas, colaborativas, feministas, evaluativas, las investigaciones basadas en el diseño y la investigación-acción” (p.12). Por todo esto, se ha considerado que el paradigma socio-crítico era el que mejor se adaptaba a los objetivos que nos habíamos establecido al comienzo de la investigación para profundizar en el problema detectado y el contexto en el cual se desarrollará el proceso. No obstante, siguiendo también las recomendaciones de estos mismos especialistas, junto con Ricoy (2006), se intenta no sesgar la investigación delimitando estrictamente el paradigma seleccionado.

Como afirma el profesor Alfredo González (2003) “la investigación sociocrítica parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria” (p. 133). El autor

concibe a los seres humanos como co-creadores de su propia realidad. Para poder crear esta realidad hacen uso “de su experiencia, imaginación, intuición, pensamientos y acción” (González, 2003, p. 133). La investigadora Colás Bravo (citada en González, 2003, p. 134) enmarca las formas investigativas del paradigma socio-crítico dentro del cualitativo y los llama métodos cualitativos de investigación para el cambio social, los cuales fundamenta en la acción, la práctica y el cambio (González, 2003). Por su parte, Paulo Freire (2007) “afirma que la validez de la investigación radica en la transformación de situaciones sociales desfavorecidas” (p. 90). Al igual que para Martínez (2007), quien reconoce la importancia de la investigación en el grado en que nos permita conocer mejor “cómo funcionan las cosas (diagnóstico) y cómo podrían llegar incluso a funcionar mejor para obtener productos de calidad en aquello que se hace (intervención)” (Martínez, 2007, p. 12).

Para Uwe Flick (2004) en la metodología cualitativa, “las preguntas provienen generalmente de la biografía del investigador y de la situación a investigar” (citado en Barbas, 2013, p. 30). Ha sido nuestra propia experiencia la que ha marcado la selección de la temática de la investigación y su desarrollo. Vinculados laboralmente durante casi una década al ámbito museológico, ha sido la base para identificar algunas situaciones que no resultaban acordes con la teoría. Actualmente estamos desarrollando nuestra labor profesional en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esto nos aporta el punto de vista contrapuesto al anterior. Esta investigación nos da la oportunidad de contrastar lo que hasta ahora eran impresiones o suposiciones con los resultados reales de la investigación. Es por esto que la unión del ámbito educativo museístico (no formal) y el educativo (escolar-formal) no es solo una necesidad teórica, es una necesidad observada en el día a día de un museo y en la realidad de un centro de enseñanza.

Mientras que esta última [la metodología cuantitativa] sigue un proceso lineal y el rigor se basa en cumplir ese proceso, la cualitativa es como una partida de ajedrez, hay que estudiar la situación, valorar posibles movimientos y realizar el que parece más adecuado (Barba, 2013, p. 24).

La combinación de técnicas de paradigmas cualitativos y cuantitativos responde mejor a las exigencias que se pueden presentar en la investigación. Esto nos permite además tener una visión más integral del problema a estudiar, enriqueciendo el trabajo presentado. (Ricoy, 2006, p.20)

Marco Metodológico

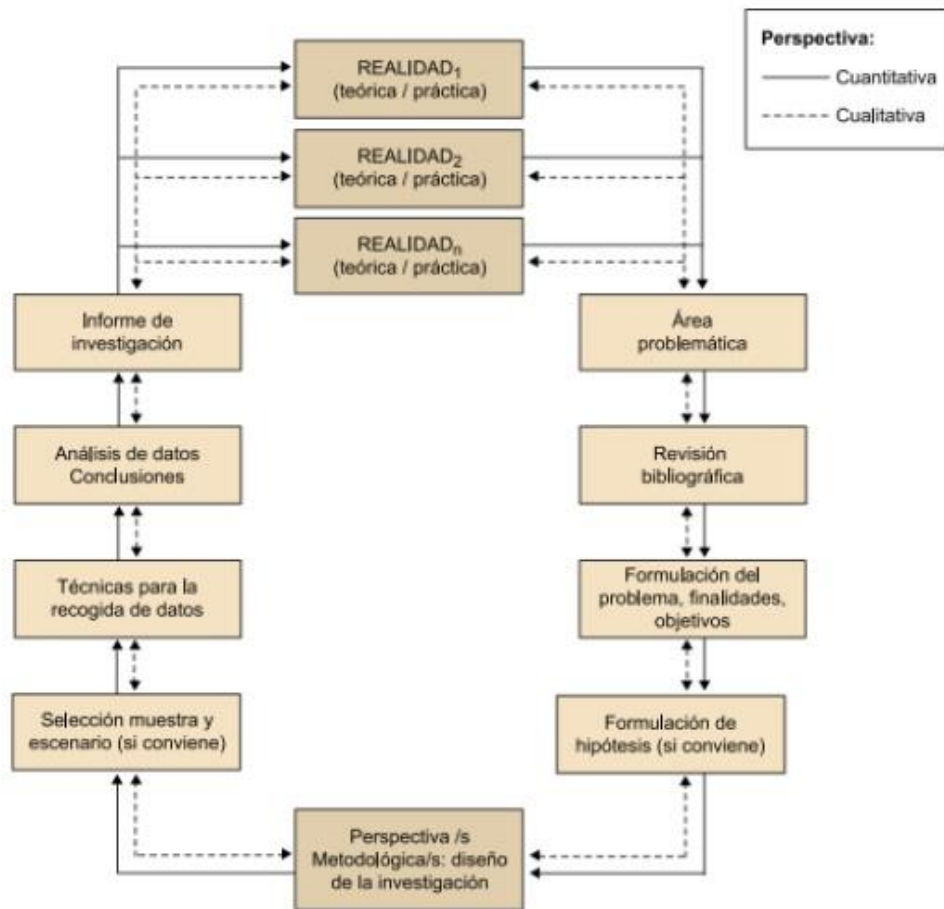


Ilustración 14. Proceso de investigación iterativo basado en la dicotomía metodológica cuanti-cualitativa. Extraído de Rodríguez & Valdeoriola (2009, p.9).

La metodología cualitativa, como afirma Alfredo González (2003), busca transformar una realidad enmarcada y contextualizada más que generar teorías (haciendo alusión a la metodología cuantitativa más utilizada en el ámbito de las ciencias naturales o de las ciencias exactas). Esta transformación de la realidad que refiere González está también reseñada por Merino (1995) cuando afirma que:

Los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen. (citado en González, 2003, p. 130).

Cabe destacar como en las metodologías cualitativas el proceso de investigación no se produce de modo lineal sino circular. Para Uwe Flick (2004) lo normal es que las

preguntas que formulamos en la hipótesis de investigación, aporten una información densa, que nos permitan comprender e interpretar esta realidad que se está investigando y la cual se pretende transformar. Los conceptos protagonistas de nuestro proyecto de investigación son entes vivos que se van modificando a medida que interactúan entre ellos, comenzamos preguntándonos por el concepto de museo y por el concepto de educación, buscando vínculos teóricos y analizando la realidad, cómo se comunican, qué herramientas tienen a su disposición. Las preguntas cambian como también la investigación nos va cambiando a nosotros. Estas preguntas no son estáticas, van evolucionando a medida que avanza la investigación, de manera que algunas obtienen respuesta, otras quedan incompletas y otras surgen nuevas (citado en Barba, 2013, p. 26), “por ello Robert Stake (2008) considera necesario replantearlas todos los meses” (Barba, 2013, p. 26). El resultado de esta reformulación constante es la interacción con la realidad (González, 2003, p. 133).

Esta interacción debe estar continuamente presente en la formulación teórica del proyecto para cuando se plantee la segunda parte, el paso a la acción, parta del conocimiento real de la situación. Si en el planteamiento teórico se pierde la referencia a la realidad, se puede caer en el error de proyectar algo innecesario. Sin embargo, tomando como referencia los objetivos establecidos y su contexto, este riesgo se minimiza considerablemente. Para que una investigación-acción sea correctamente desarrollada, Lewin (citado en Restrepo, 2004, p. 49-50) establecía tres fases consecutivas:

1. Reflexionar sobre el problema a transformar, la idea central del proyecto.
2. Recoger datos relacionados con la situación.
3. Planificar y aplicar las acciones renovadoras, a las que también se deben someter a evaluación (nuevamente recogiendo sus datos y determinando la efectividad de la acción).

Para Melero (2012), la investigación acción debe llevarse a cabo a través de procesos de autorreflexión, teniendo como característica fundamental la intervención sobre la práctica local, generando cambios y transformaciones de los sujetos protagonistas, tanto a nivel social como educativo (p. 343). El paradigma socio-crítico y la investigación acción tienen un carisma emancipador en la terminología de Freire (2007), quien afirma sobre tal paradigma que “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros

“objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (p. 157).

5.2. Técnicas de investigación

En nuestro proyecto, resulta tan fundamental el conocimiento de la realidad sobre la que se pretende intervenir, como el planteamiento de esa misma intervención. Investigar para actuar y actuar a partir de los resultados de la investigación realizada, los cuales no nos dejan impasibles y nos piden involucrarnos un poquito más, dar un paso e intentarlo. Dentro de las técnicas de investigación que se han seleccionado debemos diferenciar entre aquellas que son propias del paradigma socio-crítico y que nos van a permitir conocer el ámbito educativo para poder desarrollar la acción posterior y las que son propias del contexto de los museos, el cual cuenta con unas técnicas específicas propias.

5.2.1. Técnicas propias del paradigma socio-crítico.

Dentro de esos métodos cualitativos de investigación se encuentran el estudio de casos, el estudio de documentos personales (diarios, cartas, autobiografías), la entrevista en profundidad, la observación participante (González, 2003, p. 131). Para Barba (2013) son tres las técnicas que se deben emplear en una investigación cualitativa y el cruce de estas tres permitirá “una investigación fiable y válida” (p. 31). Sin embargo para Callejo (2002) el triángulo por excelencia de la investigación cualitativa está conformado por la entrevista en profundidad, la observación participante y el grupo de discusión. La incorporación del grupo de discusión al conjunto de técnicas de investigación cualitativas también está refrendado por Barbour (2015) quien los explica como grupos basados en la interacción entre personas ante el planteamiento de un mismo tema.

Técnicas de investigación cualitativa



Técnicas de investigación cualitativa



Ilustración 15. Técnicas de investigación cualitativa. Izquierda Fuente Barbas, 2013. Derecha Fuente Callejo, 2002. Elaboración propia.

La observación no participante (también conocida como externa) es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. No se participa en la vida social del grupo al que observa. Michael Angrosino (2012) afirma que la observación “permite ver las actividades y las relaciones por el propio investigador tal y como suceden” (como se citó en Barba, 2013, p. 29). Somos espectadores pasivos que nos limitamos a registrar la información que aparece ante nosotros sin interacción ni implicación alguna. Evitamos la relación directa con el fenómeno, pretendiendo obtener la máxima objetividad y veracidad posible.

Se pueden encontrar dos variantes de la observación no participante:

- Observación directa: Es la que se realiza sobre el terreno pero sin incorporarse a la vida del grupo para no modificar su comportamiento habitual.
- Observación indirecta: No se observa la realidad en sí misma sino que se pasa a la observación y selección de fuentes documentales (prensa, fotografías, vídeos, archivos, etc.).

La entrevista, defendida como técnica cualitativa primordial por dos los autores de referencia, Callejo y Barba, ha sido definida como “la técnica de cuestionamiento sistemático y empírico por antonomasia” (Atkinson, 1994 citado en Callejo, 2002, p. 416). Para Barba (2013), “la entrevista permite comprobar las perspectivas personales y descubrir los códigos mediante la conversación”. Piergiorgio Corbetta (2010) por su parte, clasifica las entrevistas dependiendo del grado de libertad que disponen los dos

actores o participantes (el entrevistado y el entrevistador). La entrevista para este autor es un método abierto y flexible que se puede moldear según el trascurso de la misma, diferenciando entre entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y no estructuradas. Para profundizar en cada una de ellas, se seguirá la obra de este autor (Corbetta, 2010, pp. 349-350):

- La entrevista estructurada es un tipo de entrevista en la cual a todos los entrevistados se les hace las mismas preguntas y en el mismo orden. Se asocia a la idea de un cuestionario de preguntas abiertas.
- En la entrevista semiestructurada, el entrevistador dispone de un “*guión*” con los temas que debe tratar durante la entrevista.
- Finalmente, en la entrevista no estructurada, la especificidad de esta tipología de entrevista se encuentra en la libertad con la que se encuentra tanto el entrevistado como el entrevistador a la hora de establecer el proceso dialógico.

La elección de una tipología u otra de entrevista dependerá de lo que se pretenda estudiar, de los objetivos establecidos. No obstante, existe otro grupo de entrevistas a los que Corbetta (2010) denomina “casos especiales” en los que se encuentra recogida “la entrevista a observadores privilegiados”, es decir, aquella que se realiza a personas cercanas al entorno investigado y que son grandes conocedoras de la temática o de la problemática objeto de la investigación (pp. 158-159).

La tercera de las técnicas que recomendaba Michael Angrosino (citado en Barbas, 2013, p. 29) es el análisis de archivos, el cual “permite analizar los constructos culturales realizados por el grupo social” (Barbas, 2013, p. 30). El profesor Angrosino establece como requisito para poder llegar a tener como resultado una investigación fiel y rigurosa (en definitiva una investigación científica) que ésta se asiente en la realización de un corpus teórico en el cual se basen las demás evidencias recogidas en el campo de investigación: “Se espera que los investigadores lean, comprendan y analicen críticamente los trabajos de otros, sean colegas de investigación, profesionales o políticos” (citado en Fernández, 2005, p. 1).

Finalmente, los grupos de discusión están formados por un grupo reducido de personas que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés. Estos grupos están moderados y exigen una preparación cuidadosa (Pantoja, 2015). Barbour (2013) define grupo de discusión como cualquier debate planteado en grupo y que tiene la presencia de un moderador. Además afirma que es una metodología de investigación

relativamente fácil de llevar a cabo, ante la cual advierte que no se debe caer en el fácil empoderamiento de “las clases parlantes” (p. 36). Se trata de un método basado en el diálogo (Callejo, 2002, p.419), desarrollando lo que Freire denominó las metodologías dialógicas (Barbour, 2015, p. 30). Por lo tanto, es una herramienta sumamente útil en la investigación social con grupos de personas previamente seleccionados y con unos intereses en común.

5.2.2. Técnicas propias del ámbito museístico.

Junto con las técnicas características del paradigma socio-crítico se deben especificar además las propias del ámbito museístico. El estudio de visitantes se ha postulado como una de las técnicas específicas de este contexto que ha ido adquiriendo una relevancia cada vez mayor en nuestro país en las últimas décadas.

Desde los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo XX se desarrollaron unos estudios específicos en los museos estadounidenses. Se conocieron como estudios de “impacto” de la exposición sobre el visitante. Estaban centrados en la comunicación y en los componentes de la exposición. En Europa se debe esperar hasta la década de los sesenta, momento en el que Bourdiel y Darbel, llevan a cabo un estudio sobre las características generales de los visitantes de los principales museos europeos. Sin embargo, para la Profesora Eloisa Pérez Santos (2000) no será hasta la aparición en escena de los investigadores Shettel y Screven cuando realmente se empiecen a vincular los estudios de visitantes al campo educativo, superando las investigaciones generales sobre las características socio-culturales de los visitantes de los museos.

Tanto Shettel como Screven hacen referencia a la necesaria correspondencia de los objetivos establecidos previamente con la consecución de los mismos. Esto es lo que se debe profundizar en los estudios de público, si los objetivos previos se han llegado a cumplir o no. Para Shettel “una medida de cambio observable en la conducta producido por los elementos expositivos coherente con las metas u objetivos de esos elementos” (como se citó en Pérez, 2000, p. 29). En nuestro país, estas investigaciones propias de los museos, surgen a finales de los años ochenta del siglo XX. Vinculadas una vez más a intereses particulares de profesionales del ámbito museístico una vez que hubieron superado las dificultades laborales y formativas. De esta manera aparecieron autores que han sido referente hasta hoy en día como García Blanco (1995) y Prats (1989).

La Asociación Americana de Museos (AAM) define los estudios de visitantes como:

El proceso de obtención de conocimiento sistemático de y sobre los visitantes de museos, actuales y potenciales, con el propósito de incrementar y utilizar dicho conocimiento en la planificación y puesta en marcha de aquellas actividades relacionadas con el público. (AAM, 1991)

Esta técnica planteada como sistema de conocimiento sistemático sobre, en este caso, los visitantes, está conceptualmente vinculada a la definición de evaluación que en su momento aportó la profesora María Antonia Casanova (2007):

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (p.61).

De manera que los estudios de visitantes no son parte del sistema de evaluación que deben de tener los museos como forma de adecuación entre los objetivos propuestos, los esfuerzos realizados y las metas conseguidas. Para Miles (como se citó en Pérez, 2000), “siempre es erróneo tratar una evaluación como una parte de la investigación, pero no lo es necesariamente tratar una parte de la investigación como una evaluación” (p.44). García Blanco (como se citó en Pérez, 2000, p.68), considera que los estudios de visitantes pueden ser considerados como una actividad investigadora propia de la museología. La investigadora estadounidense Eilean Hooper Greenhill por su parte, también manifiesta la necesidad de conocer mediante el estudio de público las respuestas de los visitantes ante los esfuerzos comunicativos del museo.

Mandamos una serie de informaciones al otro sujeto (interacción) y recibimos de él una respuesta y/u otras interacciones (retroalimentación), para que se pueda dar necesitamos tanto sistemas de entrada como de salida. Si no existe reacción a nuestra acción no sabemos si la comunicación se ha completado, es por tanto imprescindible una respuesta (Hooper Greenhill citada en Castellanos, 1998).

Estos estudios cuentan con una serie de técnicas propias como la observación, las técnicas de autoinforme (entrevistas, cuestionarios, encuestas o grupos de discusión), los test y otras técnicas subjetivas como las escalas. La más utilizada es el autoinforme, como reconocen Korn y Swod (citados en Pérez, 2000, p.94), no se limita a estudios únicamente demográficos sino que también se amplía a los de actitudes, conductas, expectativas y necesidades. Es la que se ha seleccionado para realizar parte de la esta investigación. La dificultad de esta técnica radica en la necesidad primigenia de tener los objetivos específicos de la investigación claros así como las variantes de las que van

a formar parte. Una vez estipulados estos aspectos las siguientes fases se basan en elaborar el cuestionario, recoger los datos y analizar en profundidad los resultados de dichos datos.

5.3. Instrumentos para la investigación

La elaboración de los instrumentos de investigación ha sido un proceso exhaustivo y minucioso. Para ello nos hemos apoyado en la visión de la realidad que nos ha aportado el marco teórico y en los objetivos propios de la investigación, los cuales nos han delimitado la información que necesitábamos extraer de esta realidad para dar forma a la investigación. En el ámbito de los grupos de escolares que visitan los museos, los instrumentos metodológicos empleados en la investigación han sido tres:

- Cuestionarios para profesorado que ha visitado un museo con un grupo de escolares.
- Grupos de discusión con el alumnado de 3º, 4º de la ESO y 1º de Bachillerato.
- Entrevistas a profesionales de la educación.

5.3.1. Cuestionarios para docentes

La finalidad de estos cuestionarios ha sido conocer de primera mano la experiencia de la visita al museo por parte de los docentes. Se ha entendido que la visita al museo no se reduce al día concreto que se visita el museo. Desde que se plantea esta actividad complementaria, bien por el docente del área implicada, por el conjunto de profesorado o por el equipo directivo del centro, se pone en marcha una serie de decisiones engranadas que repercutirán en gran medida en el resultado final del proceso educativo. El cuestionario se compone de veintiséis preguntas (de las cuales diecisiete son preguntas cerradas) agrupadas en siete grupos según su justificación teórica. Estos grupos son:

- 1. Datos del museo:** Preguntas relativas a la identificación del museo que se ha visitado. Se ha estimado oportuno identificar el contexto en el que se realiza la visita mediante unos datos mínimos de identificación del museo: Nombre, ciudad en la que se encuentra y provincia a la que pertenece.

2. **Datos del grupo que ha visitado el museo:** Preguntas relativas al conocimiento del grupo que ha visitado el museo (la etapa educativa y el curso al que pertenecen). En este mismo apartado de identificación del grupo que visita el museo también se ha estimado oportuno conocer la asignatura o área de conocimiento desde la que se ha organizado, esto nos permite establecer una posible relación entre los contenidos curriculares y los propios del museo visitado. Esta coordinación currículo-museo supone un paso más hacia la renovación metodológica. Desarrollándose no sólo en las escuelas sino también en el museo, al abrirse de esta manera, la posibilidad de trabajar con los docentes. Vamos trabajando en la consecución de un objetivo común: construir un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la innovación y la calidad.

3. **Algunas cuestiones previas a la visita:** Preguntas mucho más específicas sobre la visita al museo. Existen un conjunto de decisiones previas a la visita que posteriormente repercutirán en el trabajo en el museo, como son la contratación de un guía o educador/a del museo (o no), la preparación de la misma en el aula, la programación de actividades previas que se realizan con el alumnado, el tipo de actividades que se van a desarrollar, qué medios vamos a utilizar para buscar la información o si hemos encontrado información del museo adecuada, entre otras. Uno de los aspectos considerados de mayor importancia es conocer cuál son las razones por las que un docente elige ver el museo con un guía o educador o sin este servicio. Para ello, se ha ofrecido una batería de posibles respuestas basadas en anteriores investigaciones sobre escolares y museos (Pastor, 1992; Alderoqui, 1996; Huerta, 2010).

Tabla 32. Respuestas cerradas para la opción de visitar el museo con educador/a o guía junto con la base teórica en la que se basan las respuestas. Elaboración propia.

Pregunta: ¿Cuál ha sido el motivo para visitar el museo CON el servicio de un educador/a- guía del museo?	
Respuestas	Justificación Teórica
No soy especialista en la temática del museo	Para el profesor Huerta este es uno de los motivos por los que los docentes no dan el paso de ser ellos mismos los que traten al museo como un instrumento más para acercar los contenidos curriculares al alumnado. “El maestro considera que su papel consiste en gestionar un puente de enlace hacia todo lo bueno que este encuentro puede aportar as su grupo de alumnos. Esta responsabilidad asumida es difícil de llevar a la práctica si no se dan las circunstancias favorables” (Huerta, 2010, p. 42).
Están mejor preparados para este ámbito educativo.	La educación en el ámbito no formal conlleva una metodología propia que debe ser sustancialmente diferente a la llevada a cabo en la educación formal. Los educadores de este ámbito deben estar especializados en la metodología propia de este “ecosistema complejo” como Ferreras (2012) define al museo.
Ya tengo suficiente carga con el trabajo diario del colegio y preparar esta visita suponía un esfuerzo extra inasumible.	La innovación educativa es vista por muchos docentes como una carga de trabajo extra. Es por ello que muchos de ellos se muestran reticentes a introducir nuevas metodologías o nuevos contextos educativos en su día a día.
Es la mejor opción para que controlen bien al grupo.	La idea de “la invisibilidad del docente” cuando entra en el museo con su grupo de escolares ha sido defendida tanto por el profesor Huerta (2010) como por la profesora Alderoqui (1996). Esta invisibilidad que algunos pueden catalogar como negativa también se puede registrar como positiva ante un docente que no considere la necesidad de implicarse activamente en la visita al museo.
Las actividades que proponen son perfectas, yo no lo haría mejor.	Vinculada con las dos anteriores relativas a la metodología y a la reticencia a la innovación por parte de algunos docentes, sí que reconocen en estos educadores una experiencia y un saber hacer que supera lo que ellos pueden ofrecer a su alumnado.
Así mientras el educador/ a explica yo puedo vigilar el grupo.	Una de las conclusiones que Alderoqui (1996) dejó patente en su estudio es el desbordamiento que sufren algunos docentes ante la cantidad de normas que encuentran en el ámbito del museo. Es por esto que muchos de ellos pueden entender que su papel durante la visita se limita a hacer cumplir las normas impuestas por el propio museo.
Así los alumnos/as descansan de mis explicaciones.	Existe la creencia de que el alumnado responde mejor ante la innovación no sólo metodológica, sino también en cuanto a la novedad del interlocutor, el contexto. En algunas metodologías innovadoras, como el aprendizaje cooperativo, esta es una de las claves que garantizan parte del éxito.
Es una decisión que viene desde el claustro del centro.	Igualmente puede responder a decisiones que se toman desde los propios claustros o departamentos de áreas de los centros.
Otras	

Marco Metodológico

Tabla 33. Respuestas cerradas para la opción de visitar el museo sin educador/a o guía junto con la base teórica en la que se basan las respuestas. Elaboración propia.

Pregunta: ¿Cuál ha sido el motivo para visitar el museo SIN el servicio de un educador/a- guía del museo?	
Respuestas	Justificación Teórica
Este museo no dispone de personal de educación.	La realidad de muchos museos es que no disponen de un servicio de educación propio. En algunos existe la figura de los guías o de los voluntarios que explican la colección. Sin embargo, estas visitas no garantizan ni una metodología ni unos contenidos adaptados a los grupos de escolares. (Santacana & Llonch, 2008, p.32)
Los contenidos no se adaptan a lo que yo quería que aprendieran los alumnos/as.	La adaptación de los contenidos de la visita al currículo es uno de los requisitos que muchos docentes exigen al museo para poder trabajar convenientemente ambos aspectos. La adecuación de contenidos curriculares y visita implica un conocimiento por parte del personal de educación de los contenidos mínimos establecidos para cada uno de los cursos de las diferentes etapas educativas. Muchos de ellos se limitan a adaptar la metodología y no tanto los contenidos trabajados. Esta era una de las funciones principales de los hoy desaparecidos Gabinetes Pedagógicos Provinciales. (Rico, 2009)
Tengo la preparación suficiente para realizarla yo mismo/a.	Cuando la visita al museo se realiza desde una asignatura concreta y el docente es especialista en esa materia, se entiende que cuenta con la preparación teórica suficiente como para realizarla él o ella misma.
Es la mejor opción para que controlar bien al grupo.	La cantidad de normas específicas que se encuentran los docentes cuando visitan un museo hace que la experiencia se convierta en un continuo estado de tensión. Frente a algunos docentes que prefieren ceder el protagonismo de la visita al educador del museo otros optan por controlar ellos mismos al grupo partiendo de un conocimiento más personal de cada uno de los alumnos y alumnas que lo conforman.
La metodología empleada no es nada innovadora, los alumnos/as se aburren.	Los museos que utilizan una metodología innovadora en educación, ya sea en las visitas guiadas o en los materiales didácticos elaborados, son una minoría. La realidad es que los guías o educadores de museos repiten esquemas comunicativos unidireccionales con una adaptación casi inexistente a las particularidades de cada grupo de escolares.
Tenemos poco tiempo para visitar el museo.	Los protocolos de acceso a los museos, especialmente rigurosos para los grupos de escolares cuando portan mochilas, las visitas no adaptadas a los grupos y a sus intereses, hacen que el tiempo de estancia en el museo se multiplique. Se debe tener además en consideración que en muchas ocasiones la salida al museo se complementa con otras visitas a otros monumentos o centros de ocio, por lo que el tiempo para visitar el museo está delimitado y acotado.
Las explicaciones de los educadores son muy largas, no seleccionan las piezas más significativas.	En el estudio realizado por la profesora Alderoqui (1996) dejaba manifiesto la insatisfacción que producía en los docentes cuando se planteaba la visita al museo íntegramente. La selección de las obras más importantes o aquellas que estén relacionadas con sus intereses personales o evolutivos es una garantía de éxito en el proceso de enseñanza- aprendizaje realizado en el museo.
Es una decisión que viene desde el claustro del centro.	Igualmente puede responder a decisiones que se toman desde los propios claustros o departamentos de áreas de los centros.
Otras:	

Otras preguntas relativas a las variables de la visita son las vinculadas a las actividades previas. Se ha entendido que la experiencia de aprendizaje en el ámbito del museo no puede reducirse a la simple visita. Aun cuando se realicen talleres o actividades complementarias programadas por el personal de educación del museo, si se pretende establecer un vínculo metodológico y curricular entre el museo y la escuela, se deben desarrollar unas actividades previas (de introducción o presentación) y posteriores (repaso, ampliación, o profundización).

- *Actividades con el material facilitado por el museo.* Preparadas por el museo (alojadas en su WebSite) y que facilita a los futuros centros visitantes.
- *Búsqueda en Internet.* Actividades de búsqueda de información sobre el museo o sus contenidos utilizando para ello la Red.
- *Información relacionada con el museo y su contenido.* Aporta información sobre el museo o sus colecciones. Es una actividad de presentación.
- *Charlas con el alumnado de motivación y de reflexión ante la visita.*
- *Trabajo complementario en el aula mediante fichas o láminas.*
- *Sesión de aula y normas.* Se refieren a la explicación de las normas propias del museo al alumnado. No tiene ninguna finalidad educativa vinculada con el contenido del museo ni con el currículo escolar.
- *Actividades vinculadas con el currículo.* Son actividades que los docentes han manifestado que realizan antes de la visita y que les permite trabajar el currículo durante la misma.
- *Actividades con materiales audiovisuales.* Entre estos materiales encontramos fotografías, vídeos, documentales, a partir de los cuales se establecerán diálogos en el aula o serán el punto de inicio para trabajar el autor y su obra o el museo en sí.
- *Actividades para colectivos de necesidades educativas especiales.* Tanto para alumnado de altas capacidades como para alumnos de adaptaciones curriculares individualizadas (significativas o no).
- *Actividades de ampliación o de investigación.* Se plantean actividades que les permitan profundizar en el conocimiento del museo, el autor o su obra.
- *Cuestionarios previos a la visita.* Evaluación inicial para que el docente sepa el grado de dominio de un tema por parte del alumnado. Se consideran muy positivas, ya que permite con un cuestionario posterior, evaluar de manera objetiva la aportación de la visita a la cantidad y calidad de conocimientos del alumnado en un determinado tema.

- Otros.

Estas actividades junto con las desarrolladas en la propia visita, cubren las cuatro tipologías de actividades que Kolb (como se citó en Contreras y Arnaldo, 2012, p. 115) estableció como requisito para poder alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es lo que se ha conocido como Ciclo de Aprendizaje de Kolb (Contreras & Lozano, 2012). En la investigación que se ha llevado a cabo, propone partir de estos modelos de aprendizaje para poder determinar si con las actividades que se realizan antes, durante y después de la visita se estaría completando o no la propuesta de Kolb.

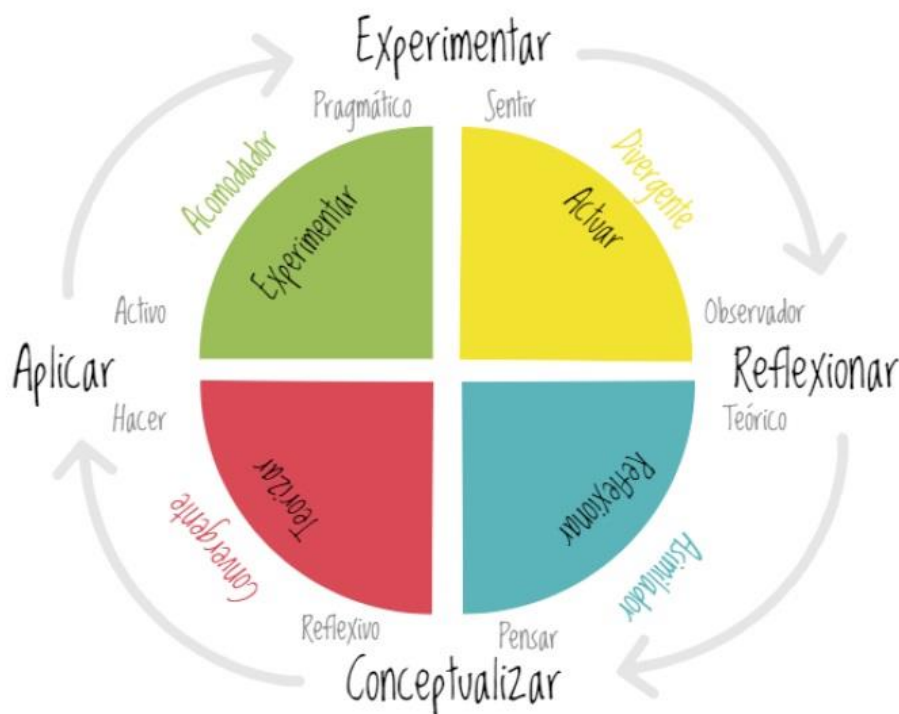


Ilustración 16. Modelo de Estilos de Aprendizaje y Ciclo de Aprendizaje de Kolb, basado en <https://goo.gl/xweKMf>

El momento de la preparación de la visita es sumamente importante para un docente. Al igual que anteriormente se había preguntado sobre la realización de actividades antes de la visita o después también se ha investigado sobre la utilización o no de materiales didácticos durante la misma (independientemente de que se haya optado por realizar la visita con el servicio de un guía- educador/a del museo o no). En este apartado sobre la preparación de la visita se profundiza en otros aspectos tan importantes para nuestra investigación como la utilización del WebSite del museo para preparar la actividad, la

presencia de material didáctico online en estos espacios virtuales o la tipología de los recursos hallados. Para realizar la batería de respuestas posibles en esta pregunta cerrada, nos hemos basado en los resultados de la observación no participante realizada a los diferentes WebSites de los museos andaluces registrados en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Lo cual nos va a clarificar varias cuestiones importantes relacionadas como son los recursos alojados en los WebSites de los museos, a cuáles los consideran didácticos y a cuáles no, cuales son los más fácil de identificar y finalmente, cuáles de todos los disponibles llaman más la atención y son más utilizados.

- 4. Cuestiones posteriores a la visita.** Siguiendo con la referencia al Ciclo de Aprendizaje de Kolb (Contreras & Arnaldo, 2012), se entiende que las actividades planteadas para después de la visita son tan importantes como las realizadas antes y durante a la misma. Estas actividades son la aplicación de aquello que previamente se ha experimentado, reflexionado y conceptualizado. Es el momento en esta fase de nuestro alumnado más pragmático.
- 5. Satisfacción con la visita.** En este apartado se encuentran las preguntas sobre la opinión personal del docente. Para el profesor Huerta (2010) la importancia de que la experiencia sea positiva es primordial, siendo muy diferentes las expectativas de cada docente que visita el museo (Alderoqui, 1996, p. 25). Las respuestas propuestas para la segunda pregunta de opinión personal están basadas en los resultados del estudio de la profesora Alderoqui (1996) y que ella estableció como “quejas de la escuela con respecto al museo” (p. 30).
- 6. Presentación del Proyecto colaborativo.** La sexta parte está constituida por las preguntas relativas a la participación en el proyecto en red. Pasamos de la investigación por la experiencia previa, a la investigación en los intereses generados a partir de esta experiencia. Se han presentado cuatro preguntas sobre el grado de implicación que estaría dispuesto a asumir el docente, ante la posibilidad de participar en un proyecto basado en la conformación de una red de trabajo desarrollada a través de Internet. Los diferentes grados de implicación determinados han sido: la consideración positiva o no de su planteamiento, la posibilidad de visitar el espacio web, utilizarlo y en último grado, participar activamente en el proyecto.

Para Siemens (2006), todo conocimiento reside en las personas y en las relaciones que se establecen entre ellas, esta es la base de su teoría del aprendizaje conocida como conectivismo (Siemens, 2006), la cual:

Está basada en las nuevas herramientas digitales y en las posibilidades que demandan una nueva conceptualización de la enseñanza cuyo foco de atención es la participación en comunidades y redes de aprendizaje, la personalización de las tareas de aprendizaje y la producción de conocimiento (p.VIII).

- 7. Datos del docente responsable del grupo.** Finaliza el cuestionario con unas preguntas socio-demográficas. Son tres preguntas básicas sobre las personas que participan en el estudio: edad, años de experiencia profesional y especialidad del docente.

La visión final del formulario tal y como se ha presentado a los docentes se presenta en el Anexo 5 Marco Metodológico. Cuestionario para docentes. Junto en el formato en papel, este cuestionario se ha realizado en versión online para facilitar su cumplimentación por parte del profesorado. En el siguiente enlace se puede consultar al igual que en el Código QR.

<https://goo.gl/forms/bKjgYKTIDxe53deF3>



Ilustración17. Código QR con enlace a la versión online del cuestionario para docentes.
Elaboración propia

5.3.2. Los grupos de discusión

Los grupos de discusión han sido el instrumento seleccionado para investigar la experiencia de la visita a los museos desde la perspectiva del alumnado. Junto con los cuestionarios anteriormente descritos y las posteriores entrevistas a profesionales nos ha permitido conocer el ámbito educativo desde dentro. Para ello se ha realizado un pequeño proyecto independiente para poder presentarlo al centro educativo en el que se han desarrollado, el Colegio Santa Victoria de Córdoba, contando con la aprobación del Equipo Directivo del mismo. Se han realizado cuatro grupos de discusión con alumnado de tercero, cuarto de la ESO y primero de Bachillerato. La distribución de los grupos de discusión y los cursos a los que pertenecen es la siguiente:

Tabla 34. Correspondencia entre los grupos de discusión y el nivel educativo al que pertenecen. Elaboración propia.

Grupos de discusión	Nivel al que pertenecen
Grupo A	4º de la ESO
Grupo B	3º de la ESO
Grupo C	3º de la ESO
Grupo D	1º de Bachillerato

Las sesiones de los grupos de discusión respondían a una estructura previamente establecida que se ha considerado la óptima para conseguir los objetivos propuestos. Las partes más importantes de la sesión de trabajo eran las siguientes:

1. Se les explica el trabajo que se espera del grupo. No existen respuestas correctas ni erróneas, simplemente tienen que contestar desde su experiencia y lo que ellos recuerden sobre lo que se les pregunte.
2. Presentación del grupo. Aunque entre el propio alumnado se conocía, ya que eran de aulas similares, la investigadora no los conocía a todos.
 - Tendremos que presentarnos, uno por uno y decir nuestro nombre para poder conocernos (sabemos que ellos se conocen pero la investigadora no conoce a todos).
3. Lluvia de ideas. Ante una palabra concreta deben responder con la primera palabra que se les venga a la mente. Dependiendo de las palabras que más se asocien a uno y otro concepto, se manifestará una tendencia positiva o negativa.
 - Vamos a hacer una primera lluvia de ideas. ¿Cuál es la primera palabra que se te viene a la cabeza si te digo fin de semana?
 - ¿Cuál es la primera palabra que te viene a la cabeza si decimos cine?

- ¿Cuál es la primera palabra que te viene a la cabeza si decimos museo?
4. Preguntas relativas a la visita al museo con el centro escolar y lo que recuerdan de ella; metodología, contenidos, asignatura desde la que se organizó, etc....
- ¿Recuerdas cuál fue el primer museo que visitaste?
 - ¿Qué recuerdas de él?
 - ¿Cuál ha sido el último?
 - ¿Recuerdas cuál era la temática?
 - Algo que te llamara la atención...
 - ¿Recomendarías esa visita a algún amigo? ¿Seguro?
5. Asociación de imágenes. Se les presenta unas fotografías de grupos de escolares en diferentes museos, en diferentes actitudes y de diferentes años (desde principios de los años 40 hasta a actualidad) y deben elegir la imagen que más se parezca a lo que ellos recuerdan que fue la visita al museo. (Anexo 2. Metodología).
- Se le enseñan una serie de imágenes sobre museos y grupos de escolares. Se les pide que señalen las que se parecen más a cómo recuerdan la visita.
6. Preguntas relativas a la experiencia que vivieron y a si lo recomendarían a algún amigo o amiga, así como si invertirían su tiempo de ocio en esta opción.
- ¿Creéis que los museos son interesantes o están un poco desactualizados?
7. Se les proyecta el vídeo del Museo de Cleveland. Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/4Ld4aK>
- ¿Creéis que todos los museos están desactualizados?
 - Ahora que sabemos las posibilidades que se pueden dar en un museo ¿Visitaríais este museo?
8. Se les vuelve a repetir las preguntas relativas a la experiencia de ocio pero ahora vinculadas a este museo.
- ¿Lo recomendaríais a algún amigo?
9. Se les repite finalmente las preguntas que hacían alusión a lo que aprenderían en este museo y si consideran que el aprendizaje sería significativo para ellos o no.
- ¿Qué os parecería que parte de las clases se dieran en este ámbito?

Las sesiones de trabajo fueron grabadas en formato vídeo y audio para su posterior transcripción. (Todo el material audiovisual con sus respectivas transcripciones se presenta en el Anexo 5. Marco Metodológico)

5.3.3. Estudio de *los Websites* de los museos

El instrumento empleado para el análisis de los *WebSites* de los museos ha sido la hoja de registro de la observación no participante. Se han elaborado dos hojas de registro:

Hoja de registro número uno

- Identificación del museo. Nombre del museo, localidad, provincia y teléfono de contacto.
- Titularidad del museo: Existiendo tres posibilidades principales en dicha titularidad: pública (Ministerio de Cultura u otros Ministerios, Consejerías Autonómicas, Diputaciones, Ayuntamientos, Fundaciones Públicas u otros.), privada (persona física, persona jurídica, Iglesia, fundación privada u otros) o mixta.
- Gestión del museo. Se han seguido las mismas categorías que en el caso de la titularidad. Como se ha podido comprobar en la mayoría de los casos coincide la titularidad con la gestión.
- Temática del museo. Las temáticas seleccionadas se han extraído del Ministerio de Cultura junto con la definición de cada una de ellas en la que se explica qué tipología de Patrimonio Cultural se puede englobar en cada una de ellas.

Marco Metodológico

Tabla 35. Denominación de las temáticas museológicas y sus contenidos. Fuente: Ministerio de Cultura. Elaboración propia.

Arqueológico	Contiene objetos, portadores de valores históricos y/o artísticos, procedentes de excavaciones, prospecciones y hallazgos arqueológicos. Se incluyen las especialidades de numismática, glíptica, epigrafía y otras.
Arte Contemporáneo	Contiene obras de arte realizadas en su mayor parte en los siglos XX y XXI. Se incluyen la fotografía y el cine.
Artes Decorativas	Contiene obras artísticas de carácter ornamental. También llamados artes aplicadas o industriales.
Bellas Artes	Contiene obras de arte realizadas fundamentalmente desde la antigüedad al siglo XIX (arquitectura, escultura, pintura, dibujo, grabado y arte sacro).
Casa-Museo	Museo ubicado en la casa natal o residencia de un personaje.
Ciencia y Tecnología	Contiene objetos representativos de la evolución de la historia de la ciencia y de la técnica, y además se ocupa de la difusión de sus principios generales. Se excluyen los planetarios y los centros científicos, salvo aquellos que dispongan de un Museo o Colección Museográfica.
Ciencias Naturales e H. Natural	Contiene objetos relacionados con la biología, botánica, geología, zoología, antropología física, paleontología, mineralogía, ecología, etc.
De Sitio	Contiene determinados bienes históricos (yacimientos arqueológicos, monumentos, ejemplos in situ del pasado industrial, etc.) en el lugar para el que fueron concebidos originariamente. (Se incluyen los Centros de Interpretación Arqueológicos, siempre que tengan una colección con fondos originales, y se excluyen los Centros de Interpretación de la Naturaleza).
Histórico	Se incluyen en esta categoría los Museos y Colecciones Museográficas que ilustran acontecimientos o periodos históricos, personalidades, los museos militares, etc.
Etnografía y Antropología	Se dedica a culturas o elementos culturales preindustriales contemporáneos o pertenecientes a un pasado reciente. Se incluyen en esta categoría los museos de folklore, artes, tradiciones y costumbres populares.
Especializado	Profundiza en una parcela del Patrimonio Cultural no cubierta en otra categoría.
General	Museo o Colección Museográfica que puede identificarse por más de una de las categorías anteriores.
Otros	Aquellos que no pueden incluirse en las categorías anteriores

- Presencia del museo en la Web. Si tiene página web o no y en caso de tenerla si es una dirección propia o se aloja en otra web institucional. En relación con la presencia del museo en la Red, se ha investigado si tiene a disposición de los visitantes materiales didácticos o no. En los casos en los que se han encontrado dichos materiales, se les ha aplicado la hoja de registro número dos, específicamente proyectada para el estudio de estos materiales didácticos.
- Momento de la apertura del museo y su estado actual (abierto o cerrado). Estas preguntas, se han considerado interesantes, al observar una cierta proliferación de apertura de museos en la primera década del siglo XXI y un cuestionamiento de la necesidad de estos mismos centros museísticos, en la siguiente década, cuando las condiciones económicas y sociales cambiaron sustancialmente.

La hoja de registro número uno, ha sido recogida en dos formatos, papel (se puede consultar en el Anexo 5. Marco Metodológico) y online (realizado mediante la plataforma *Google Forms*) para facilitar su cumplimentación, la cual se puede consultar en el siguiente enlace o mediante el escaneo del siguiente Código QR:



Ilustración 18. Código QR con enlace a la versión online de la hoja de registro número uno.
Elaboración propia.

Hoja de Registro número dos

Vinculada al análisis de los materiales didácticos alojados en las páginas webs o blogs de los museos. Estructura de preguntas:

1. Soporte de los materiales o formato en los que se pueden encontrar en la Red: .pdf, texto, imagen, web u otros.
2. Segmento de público al que se dirige, diferenciando entre público escolar y no escolar.
 - Para la categoría del público escolar se ha diferenciado entre los diferentes ciclos de las tres etapas educativas obligatorias, junto con educación de adultos, bachillerato, ciclos formativos, universitarios, asociaciones y otros.
 - Para la categoría de público no escolar se ha categorizado según las edades que corresponden a las diferentes etapas educativas obligatorias (menos de cinco años, de seis a once y de doce a dieciséis) más la que se ha considerado la edad de la educación postobligatoria (ciclos, bachillerato y universidad, de dieciséis a veinticinco), la edad adulta, público especializado, público mayor (más de sesenta y cinco), público discapacitado y otros.
3. Especificidad de los materiales: edad y momento para el que están ideados.
 - En lo relativo a la edad para la que están proyectados, interesa conocer si se especifica o no tanto en la *WebSite* del museo como en los propios materiales en sí.
 - Con respecto al momento de la utilización de dichos materiales. Se pueden encontrar materiales proyectados para antes de la visita (de preparación o introducción a la temática), durante la visita (centrados en la exposición y basados en la observación) o después de la visita (materiales de ampliación, refuerzo y en algunos casos de investigación). Aquellos que han sido proyectados para desarrollarse antes, durante y después de la visita se ha considerado que tienen una posibilidad mayor de alcanzar un proceso de aprendizaje de más calidad y profundidad que los que sólo cubren una o dos de las posibilidades. También se pueden encontrar materiales vinculados con la temática del museo pero que no estén relacionados con la visita en sí. En este mismo grupo de preguntas, dado que se profundiza en las características de los

materiales didácticos, también se ha querido conocer la extensión de los mismos. Sobre todo en aquellos que se presentan en formato .pdf. Esto permitirá evaluar la adecuación entre la edad para la que están proyectados y la dimensión de los materiales.

4. Idoneidad entre la edad para la que están programados materiales didácticos con respecto al contenido y a la metodología desarrollada en los mismos. En aquellos materiales en los que no se ha especificado la edad para la que se han realizado, no se ha podido establecer esta relación.
5. Indicado específicamente para los grupos de escolares en la siguiente pregunta ¿Se ha establecido una relación entre los contenidos de estos materiales con las asignaturas o áreas de conocimiento que se pueden encontrar en el currículo oficial? La finalidad de esto es poder determinar si la oferta actual de materiales didácticos de los museos cubren la necesidad de formación surgida desde el currículo.
6. Finalmente, se ha querido analizar en profundidad las actividades predominantes en estos materiales. Según las actividades que se desarrollen en éstos, se podrá establecer si realmente se innova y se adapta a las posibilidades metodológicas de la educación no formal que se desarrolla en el museo o si por el contrario se repiten esquemas y métodos propios de la educación formal. Las posibles opciones que se han estipulado son las siguientes: leer, escribir, razonar, dibujar, colorear, recortar/pegar, observar, buscar en el museo, hacer pasatiempos u otros.

En el Anexo 5. Marco Metodológico se presenta la Hoja de Registro Número 2 “Análisis de materiales didácticos online”. En este caso, sólo se ha realizado en papel.

3.4. Entrevistas a profesionales de los dos ámbitos.

Para el desarrollo de las entrevistas a profesionales de los dos ámbitos, museos y educación, se ha planteado una entrevista estructurada de preguntas cerradas. Estas entrevistas han sido realizadas a personas que laboralmente están relacionadas con los museos, la educación, la comunicación y las nuevas tecnologías. La conjunción de estos

contextos se ha entendido fundamental para la adaptación de los museos a la nueva realidad de la Sociedad del Conocimiento en pleno siglo XXI.

La entrevista se estructura en torno a cinco bloques, que a su vez, están compuesto de otras preguntas que ayudan a concretar el análisis de la situación desde el punto de vista de los profesionales:

1. **Ámbito profesional.**
2. **Funciones principales que se han identificado en los museos que ha visitado.**
 - 2.1. *Actualmente, según la definición de museo que nos da el ICOM son instituciones sin ánimo de lucro que conservan, atesoran, investigan, difunden y comunican con la finalidad educativa y de ocio los bienes del hombre. ¿Cuál considera que es la función principal que ha podido identificar en los museos que ha visitado?*

Desde los inicios de la institución museística, la función de atesorar y conservar ha sido la principal, a medida que se desarrolló el espíritu crítico y humanista empezó a difundirse la necesidad de la investigación de estas colecciones. Sin embargo, la difusión y la comunicación son funciones vinculadas a la apertura de los museos al Gran Público, lo cual implica un nuevo enfoque y sobretodo una presentación completamente diferente del mensaje museográfico. Según la función que predomine en los museos de nuestro alrededor estos presentarán unas características u otras. Como afirmaban Kotler y Kotler (2003) existe una gran diferencia entre los museos tradicionales, aquellos en los que predomina la función de conservación y los basados en la experiencia, con predominio de la función comunicativa y la educativa.

2.2. *¿Por qué?*

3. **Finalidades actuales de los museos.**
 - 3.1. *Cuando los museos surgieron, la finalidad principal de estos era conservar las colecciones de las familias o instituciones que las poseían y en algunas ocasiones, con el paso del tiempo, exponerlas a algunos visitantes privilegiados. En la sociedad actual desde su perspectiva ¿considera que esta finalidad es la que continúa predominando?*
 - 3.2. *Si en la pregunta anterior contestó que Sí, ¿Cuál considera que sería actualmente la finalidad de los museos?*

4. Los museos y la sociedad actual.

- 4.1. *Desde su campo profesional ¿Se podría identificar un cierto desfase entre lo que está experimentando la sociedad actual en cuanto a la comunicación, las nuevas tecnologías, las nuevas formas educativas, etc. y lo que encuentra en los museos?*
- 4.2. *¿Por qué?*
- 4.3. *¿Considera que los museos son instituciones con un lugar realmente relevante dentro de la sociedad en la que surgen (más allá de las visitas realizadas por el sector turístico)?*
- 4.4. *Si los museos experimentaran un cambio en su perspectiva y en la forma de presentarse a la sociedad ¿Podrían llegar a tener un lugar relevante dentro de ésta?*
- 4.5. *En caso de haber contestado que sí ¿En qué cree que debería consistir este cambio?*

5. Su opinión como profesional.

- 5.1. *¿Qué podría faltar o que le sobraría desde su perspectiva profesional a un museo para tener una presencia más relevante en la sociedad actual?*

La entrevista se ha realizado mediante soporte online utilizando para ello la plataforma de *Google Forms* tal y como se puede consultar en el siguiente enlace web y código QR.

<https://goo.gl/forms/YHDmAk3cH1tuLAar1>



Ilustración 19. Código QR con enlace a la versión online de la entrevista para profesionales.
Elaboración propia.

5.4. Recogida de datos

La investigación desarrollada se ha sustentado en tres pilares fundamentales que han sido: el museo, los grupos de escolares que visitan el museo y los nuevos requisitos metodológicos de la sociedad del siglo XXI. Las relaciones establecidas entre cada uno de estos elementos con los demás, han constituido el campo de estudio de la investigación. De esta manera, la relación de los grupos de escolares con los museos se ha investigado mediante las entrevistas, los grupos de discusión y los cuestionarios, la reciprocidad de los museos con los requisitos del siglo XXI se ha constatado mediante el estudio de la literatura existente y el análisis de las páginas webs de los museos y finalmente, la relación de las escuelas con estos nuevos requisitos del siglo XXI, se ha estudiado a través de las nuevas metodologías educativas y especialmente, aquellas basadas en las redes y en las comunidades de trabajo.



Ilustración 20. Objetos de estudio de la investigación. Elaboración propia.

La recogida de datos en cada uno de los ámbitos objeto de estudio se ha desarrollado de la siguiente manera:

5.4.1. Los museos

Para realizar la selección de los museos que se quería que participaran en el estudio se ha llevado a cabo un proceso de análisis previo de qué se entendía por museo. Para que un museo sea considerado como tal debe cumplir una serie de funciones y tener unas finalidades concretas. Partiendo del hecho, de que la proliferación de museos en las últimas décadas no ha estado exenta de intereses mercantiles por parte de algunas administraciones públicas (mayoritariamente municipales o regionales) y que dichos museos no contaban con la mínima inversión de recursos (humanos y económicos) para poder desempeñar las funciones básicas del museo: atesorar, conservar, investigar, comunicar y difundir. (Martínez y Santacana, 2013; Santacana y Llonch, 2008)

Tomando como base esta realidad y ante la imposibilidad de comprobar individualmente la situación de cada institución, se consideró interesante tomar como referencia la base de datos de un organismo nacional como es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la cual se puede consultar en el “Directorio de Museos y Colecciones de España” en la dirección web: <https://goo.gl/zfTCde>.

Los museos emplazados en el territorio andaluz que se pueden encontrar en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que por lo tanto han sido seleccionados para participar en la investigación. En el siguiente enlace se puede consultar la localización de los museos que han sido estudiados.



<https://goo.gl/UQpvsK>

Ilustración 21. Izquierda. Símbolo utilizado en el mapa para indicar la localización de los museos estudiados (símbolo superior). Símbolo utilizado en el mapa para indicar la localización de los museos estudiados con materiales didácticos online (símbolo inferior). Derecha. Código QR enlace al Mapa de Museos estudiados. Elaboración propia.

Tabla 36. Museos seleccionados. Elaboración propia.

Museos seleccionados para participar en la investigación		
Casa Museo Alfonso Ariza	Museo Arqueológico de Úbeda	Museo de Huelva
Casa Museo Federico García Lorca Fuente Vaqueros	Museo Arqueológico Municipal de Jerez de la Frontera	Museo de Historia y Tradiciones del Colmenar y los Montes de Málaga
Museo Histórico Municipal de Villa del Río	Museo Arqueológico Municipal de Cabra	Museo Arqueológico Municipal de Montoro
Casa Museo Federico García Lorca de Valderrubio	Museo Arqueológico Municipal de Manilva	Museo Arqueológico y Etnológico de Granada
Casa Museo Manuel de Falla	Museo de Jaén	Museo de la Almendra Francisco Morales
Casa Museo Pedro Muñoz Seca	Museo de la Alhambra	Museo de la Autonomía de Andalucía
Casa Museo Zenobia y Juan Ramón Jiménez	Museo Arqueológico y Etnológico de Lucena	Museo de la Carolina. Capital de las nuevas poblaciones
Museo de la Ciudad de Carmona	Museo Automovilístico de Málaga	Museo de la Ciudad de Alcalá de Guadaira
Casa- Museo de Artes y Costumbres populares de Castil de Campos	Museo CajaGranada Memoria de Andalucía	Museo de la Rinconada, Colecciones Arqueológicas y Paleontológicas en memoria de Francisco Sousa
Centro Andaluz de Arte Contemporáneo	Museo Carmen Thyssen Málaga	Museo de la Matanza
Centro Andaluz de Fotografía	Museo Casa de los Tiros	Casa Natal Museo Alcalá-Zamora y Torres
Centro de Arte Contemporáneo de Málaga	Museo Casa Ibáñez	Museo de la Villa de Almonte
Centro de Arte José Guerrero de la Diputación de Granada	Museo Casa-Dirección del Valverde del Camino	Centro de Arte Moderno y Contemporáneo Daniel Vázquez Díaz
Museo de Málaga	Museo Cerezo Moreno de Villagordo	Museo de Nerja
Colección Museográfica de Gilena	Museo Ciudad de Baeza	Museo de Osuna
Colección Museográfica del Vidrio y del Cristal de Málaga	Museo de Valencina. Monográfico del Yacimiento Arqueológico	Museo de Paleontología y Prehistoria de Orce
Conjunto arqueológico de Baelo Claudia	Museo Cruz Herrera	Museo de Ulía
Conjunto arqueológico de Carmona	Museo Cuevas del Sacromonte	Museo comarcal velezano Miguel Guiaro
Conjunto arqueológico de Itálica	Museo del Anís de Rute	Museo del Aceite
Conjunto arqueológico de los Dólmenes de Antequera	Museo de Arte Contemporáneo José María Moreno Galván	Museo de la Alfarería Paco Tito. Memoria de lo cotidiano
Conjunto arqueológico Medina Azahara	Museo de Almería	Museo del Arte Ecuestre
Conjunto monumental Alcazaba de Almería	Museo del Bandolero	Museo del Baile Flamenco
Fundación NMAC-Montenmedio de Arte Contemporáneo	Museo de Artes y Costumbres populares del Alto Guadalquivir	Museo de Artes y Costumbres populares de Sevilla

Marco Metodológico

Museo Histórico Municipal de Carcabuey	Museo de Bellas Artes de Córdoba	Museo del Cobre
Museo Histórico de Almedinilla. Ecomuseo del Río Caicena	Museo Histórico Arquelógico de Doña Mencía	Museo Histórico Municipal de la Alcazaba de Loja
Casa Museo Federico García Lorca Huerta San Vicente	Museo Histórico de Bélmez y del territorio Minero	Museo Histórico Municipal de Écija Museo Histórico Municipal de Fuente- Tójar
Museo Histórico el Dique	Museo Municipal de Álora Rafael Lería	Museo Municipal de Baza
Museo Histórico Arquelógico de Doña Mencía	Museo Histórico Municipal de Priego de Córdoba	Museo Municipal de El Puerto de Santa María
Museo Histórico Municipal de Cañete de las Torres	Museo Histórico Municipal de San Fernando	Museo Municipal de Luque Tierra de Fronteras
Museo Histórico Local de Monturque	Museo Municipal de Antequera	Museo Municipal de Palma del Río
Museo Histórico Local de Puente Genil	Museo Histórico Municipal de Santaella	Museo Municipal de Pízarra
Museo Histórico Local el hombre y su medio	Museo Histórico Municipal de Teba	Museo Municipal de Ronda
Museo Histórico Militar de Sevilla	Museo Histórico Municipal de Terque	Museo Municipal de San Roque
Museo Histórico de Almedinilla. Ecomuseo del Río Caicena	Museo Instituto de América- Centro Damián Bayón	Museo Municipal de Santiponce "Fernando Marmolejo"
Museo Histórico Local de Montilla	Museo Histórico Municipal de Villamartín	Museo Municipal de Álora Rafael Lería
Museo Histórico Etnológico de Mijas	Museo Joaquín Peinado de Ronda	Museo Municipal de Antequera
Museo Histórico Municipal de Baena	Museo Julio Romero de Torres	Museo Municipal de Baza
Museo Histórico de Bélmez y del territorio Minero	Museo Minero y Ferroviario de Ríotinto "Ernest Lluch"	Museo Municipal de El Puerto de Santa María
Museo Histórico el Dique	Museo Marítimo Torre del Oro	Museo Lara
Museo Histórico Etnológico de Mijas	Museo Histórico Local de Montilla	Museo Municipal de Palma del Río
Museo Municipal de Luque Tierra de Fronteras	Museo Municipal de Alcalá La Real y Centro de Interpretación del Territorio	Museo Vivo de Al-Andalus Torre de la Calahorra
Museo Naval de San Fernando	Museo Prasa	Museo Municipal de Pízarra
Museo Pedro Gilabert	Museo Rafael Zabaleta	Parque de las Ciencias
Museo Picasso Málaga	Museo Revello del Toro	Patronato de la Alhambra y le Generalife
Museo Naval de San Fernando	Museo Ruiz- Mateos	Universo Manuel de Falla
Museo Vivo de Al-Andalus Torre de la Calahorra		

5.4.2. El ámbito educativo

El segundo ámbito que participa en esta investigación es el educativo. Como afirma Trilla (citado en García, Ruiz y García, 2009) “la educación es una realidad compleja, dispersa, heterogénea y versátil” (p.147). Es por ello que resulta primordial conocer desde diferentes ópticas el contexto de la educación (en este caso formal), para conseguir la multiplicidad de puntos de vista se va a abordar la problemática desde las experiencias de los diferentes agentes que participan en dicho ámbito: los docentes y los discentes.

Cuestionario para docentes

Para estudiar a los docentes se ha seleccionado una muestra de 175 docentes que han visitado museos con sus grupos de escolares. Pertenecen a todas las etapas educativas obligatorias, desde Educación Infantil, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria hasta Bachillerato. La selección se ha realizado mediante la implicación, por un lado de dos redes de innovación y calidad educativa: Euterpe y La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO (concretamente la coordinación andaluza de la misma) la cual se realizó personalmente y en la que han colaborado los centros en los cuales se pueden encontrar docentes vinculados a estos proyectos, y por otro lado con la implicación de los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía. La mayoría de ellos no contestaron a la petición de colaboración. Los Centros de Profesores con los que se ha contactado han sido los siguientes:

Tabla 37. Centro de Profesorado con los que se ha contactado. Elaboración propia.

CEP de Alcalá de Guadaira	CEP de Algeciras-La Linea	CEP de Almeria
CEP de Antequera	CEP de Aracena	CEP de Baza
CEP de Bollulos-Valverde	CEP de Cádiz	CEP de Castilleja de la Cuesta
CEP de Córdoba	CEP de Cuevas- Olula	CEP de El Ejido
CEP de Granada	CEP de Guadix	CEP de Isla Cristina
CEP de Jaén	CEP de Jerez de la Frontera	CEP de Lebrija
CEP de Linares-Andújar	CEP de Lora	CEP de Málaga
CEP de Marbella-Coín	CEP de Motril	CEP de Orcera
CEP de Osuna-Écija	CEP de Peñarroya-Pueblonuevo	CEP de Priego-Montilla
CEP de Ronda	CEP de Sevilla	CEP de Ubeda
CEP de Vélez-Málaga	CEP de Villamartín	

De los cuales, contestaron positivamente a la participación en la investigación el CEP de Linares-Andújar, el CEP de Sevilla y el CEP de Peñarroya-Pueblonuevo. Los CEP que contestaron negativamente a la participación en la investigación fueron los CEP de Algeciras-La Linea (Respuesta por email), el CEP de Granada (respuesta por email) y el CEP de Córdoba (respuesta por teléfono). El resto no contestó.

Para darle difusión al estudio, se elaboraron unos carteles animando al profesorado a la participación en la investigación. Así como unas pequeñas tarjetas. (Los modelos de carteles y de tarjetas que se realizaron Anexo 5. Marco Metodología.

Grupos de discusión

En la selección de los discentes se ha tenido en consideración la realidad laboral de la investigadora y la facilidad para poder acceder a este grupo. De manera que el alumnado seleccionado forma parte de la comunidad educativa del Colegio Santa Victoria de Córdoba donde actualmente desempeña la labor como docente.

Se ha optado por seleccionar al alumnado de segundo ciclo de Secundaria y del primer curso de Bachillerato dado que se considera que tiene la madurez suficiente para poder participar en la investigación, entender las preguntas que se realizan y contestar con coherencia. Además, también se ha estimado positivo el tiempo transcurrido con respecto a la etapa anterior, la Educación Primaria, en la que han visitado museos como parte de las actividades complementarias propuestas por el propio centro educativo. De esta manera estarán en la situación adecuada para poder valorar las preguntas que se les han realizado sobre su experiencia en la visita a museos con el centro escolar.

5.4.3. Entrevistas a profesionales

Junto con los docentes y el alumnado, se ha seleccionado una muestra de diferentes profesionales especializados, con la finalidad de proporcionar una visión amplia sobre el papel de los museos en la sociedad del siglo XXI y su compromiso educativo con ella. Esta muestra incluye una serie de personas altamente cualificadas organizadas en torno a tres ámbitos principales: Educación, nuevas tecnologías y la comunicación y museos.

- Educación (y titulaciones cercanas). Los museos son entidades con una finalidad educativa. Estas entrevistas tienen la finalidad de conocer la visión de profesionales de la educación sobre lo que ofrecen actualmente a los grupos de escolares y lo que ellos creen que pueden ofrecer. El potencial que como profesional de este campo reconocen en los museos.
- Nuevas Tecnologías y la comunicación. El fin es conocer, desde su experiencia profesional, las posibilidades de implementación de las tecnologías digitales en el ámbito museístico con finalidad educativa y comunicativa. Cómo lo han apreciado hasta ahora y si pueden llegar a considerarlo una posibilidad de mejora sustancial en el futuro de estas instituciones.
- Museos. Para conocer de primera mano la visión de los profesionales de los museos que están trabajando desde dentro y cómo es su percepción de la realidad que están viviendo estas instituciones ante las nuevas necesidades y requisitos de la sociedad.

Capítulo 6. Análisis de resultados

6.1. Análisis de resultados del cuestionario para los docentes

Para el estudio de la experiencia de los docentes que visitan los museos con sus grupos de escolares, se ha realizado una investigación a partir de los ciento setenta y uno cuestionarios compilados. La recogida de estos cuestionarios se hizo de dos maneras en formato papel y en formato online. Nos ha llamado asombrosamente la atención el desequilibrio entre el número de cuestionarios rellenados en papel (154) y el recogido de forma online (17). Sorprende, pues se entendía que era más universal, libre y abierta la forma online (suponíamos que el docente podría haber cogido el código QR y se podía descargar la encuesta para luego rellenarlo cuando quisiese y se mandaba de forma automática) frente a la más limitada que es la forma papel (que entre otras trabas técnicas necesitaba ser entregado para luego poder ser recogido). Pues a pesar del encorsetamiento previo, un 90'06% del total de los docentes participantes han rellenado la encuesta formato papel.

6.1.1. Datos de los docentes que han participado en el estudio

Antes de comenzar a presentar los resultados relativos a la visita de los grupos de escolares a los museos, hemos entendido que sería interesante conocer la tipología de los docentes que han participado en la investigación. Para ello se ha analizado los resultados de los datos sociodemográficos extraídos del estudio, como son los relativos a la edad natural, los años de experiencia y la especialidad educativa. Un extracto significativo de los datos sería que la edad media de los docentes que han participado en el estudio es de 44'09 años, siendo las edades más repetidas (bimodal) el 37 y el 50. El intervalo de las edades registradas es de 40 años (desde los 23 hasta los 63). Lo cual nos da una visión de la gran variedad de personas que han participado en el estudio. En cuanto a la experiencia laboral, la media de los años trabajados por los docentes que han participado en el estudio es de 17,31, es decir, son profesionales con una gran experiencia en su trabajo y que se encuentran cercanos al ecuador de su vida laboral. Y finalmente, interesaba conocer la especialidad a la que pertenecían, aspecto fundamental para posteriormente conocer las asignaturas desde las que se proponen

las visitas y cuáles pueden ser las temáticas de los museos más frecuentes. Los resultados han sido los siguientes:

Tabla 38. Especialidad de los docentes que han participado en el estudio. Elaboración propia.

Especialidad de los docentes que han participado en el estudio	Nº de casos	Porcentaje (%)
Audición y Lenguaje	2	1,17
Biología y Geología	11	6,43
Economía	4	2,34
Educación Primaria	23	13,45
Educación Física	9	5,26
Filología Clásica	3	1,75
Física y Química	4	2,34
Formación y orientación laboral	1	0,58
Geografía e Historia	22	12,87
Historia del Arte	2	1,17
Infantil	15	8,78
Inglés/ Francés	17	9,95
Lengua y Literatura	8	4,68
Bellas Artes	3	1,75
Matemáticas	7	4,09
Música	15	8,78
Orientación educativa	1	0,58
Pedagogía terapéutica	10	5,85
Religión	5	2,92
Tecnología	1	0,58
Blanco	8	4,68
TOTAL	171	100

Como se puede observar en la tabla anterior, las especialidades con mayor frecuencia han participado en el estudio han sido los de Primaria (13'45% del total de los docentes que han participado en el estudio) y Geografía e Historia (12'87% del total de los docentes que han participado en el estudio). Destaca también las especialidades de Idiomas (9'95% del total de los docentes que han participado en el estudio), Infantil y Música (ambas especialidades con un 8'74% del total de los docentes que han participado en el estudio). En el Anexo 6. Análisis de Resultados se presenta el cotejo estadístico de los datos recogidos.

6.1.2. Datos del museo visitado

En este primer bloque del cuestionario, se ha pretendido identificar el museo visitado por cada uno de los docentes que ha participado en la investigación y la localización de estos. Estos parámetros nos permitirán extraer algunas conclusiones sobre los museos más visitados en cada una de las provincias andaluzas.

Ante la variedad de localizaciones recogidas en el estudio, se ha realizado un primer agrupamiento según se sitúen en Andalucía. Como se puede observar existe una gran variedad de museos, predominando aquellos relacionados con las ciencias sociales, lo cual nos facilita enormemente nuestra propuesta posterior. Los resultados de los museos ubicados en el territorio andaluz visitados en cada uno de estos casos se presentan en las siguientes tablas. (Todos los resultados expuestos en este apartado en forma de tablas, se presentan en gráficas en el Anexo 6. Análisis de Resultados).

Tabla 39. Museos visitados por los docentes ubicados en el territorio andaluz. Elaboración propia.

CAAC Sevilla	CAC Mijas
Casa "Picasso"	Castillo de Montilla
Castillo del Moral	Catedral de Granada
Centro Visitantes "El Cabril"	Cruz Herrera
Esteban Vicente	Fundación Rafael Botí
Garnelo	Itsmo
Interpretación de Doñana (Fábrica de Hielo)	Jardín Botánico
Medina Azahara	Mezquita de Córdoba
Mimma	Muelle de las Carabelas
Museo Aguilar y Eslava	Museo Arqueológico Sevilla
Museo Arqueológico Almería	Museo Arqueológico Cabra
Museo Arqueológico Cádiz	Museo Arqueológico Córdoba
Museo Arqueológico Doña Mencía	Museo arqueológico Montilla
Museo Carmen Thyssen Málaga	Museo Castillo de la Mota
Museo de Antequera	Museo de Artes y Costumbre populares
Museo de Bellas Artes Sevilla	Museo de Cádiz
Museo de Chocolate	Museo de Ciencias Naturales
Museo de Huelva	Museo de Jaén
Museo de la autonomía de Andalucía	Museo de la Duquesa de Puente Genil
Museo de la Memoria de Andalucía	Museo de las Artes y las Ciencias
Museo Zabaleta	Museo del Aceite
Museo del Mantecado	Museo del Río Genil
Museo Histórico de Montilla	Museo Julio Romero de Torres
Museo Municipal Antequera	Museo Picasso Málaga
Museo Provincial de Jaén	Museo Ruso
Parque de las Ciencias de Granada	Parque Minero de Riotinto
Terra Oleum	Vimcorsa

Análisis de resultados

El número de cuestionarios compilados referentes a cada uno de estos museos se presentan en el Anexo 6. Análisis de Resultados. De todos ellos los más visitados han sido: Parque de las Ciencias de Granada (9'52% del total de las visitas realizadas), el Museo Arqueológico de Córdoba (8'55% del total de las visitas realizadas), el Museo Aguilar y Eslava de Cabra (6'57% del total de las visitas realizadas) y el Museo Julio Romero de Torres de Córdoba (5'26% del total de las visitas realizadas).

En lo que respecta a las provincias que más visitas han aportado al estudio ha sido Córdoba con el 31,43% del total de los museos visitados. Le siguen las provincias de Málaga (10,27 % del total de los museos visitados), Granada (9,14% del total de los museos visitados), Sevilla (5,71% del total de museos visitados), Cádiz (4,57% del total de museos visitados) Jaén (4% del total de museos visitados) Huelva (2,86% del total de museos visitados) y Almería que con tres museos visitados alcanza el 1,74% del total (existe un alto porcentaje de respuestas que se han refundido en "blanco", "otras" e "ilegibles"). Estos resultados son reflejo del sistema de difusión que se ha seguido para distribuir los cuestionarios entre los docentes. Por lo tanto, no nos aporta más información que la circunstancial de los canales de difusión.

6.1.3. Datos del grupo que ha visitado el museo

En relación a la etapa educativa a la que pertenecen, como se puede observar en la tabla cinco, existe una mayoría abrumadora de las etapas de Primaria y Secundaria (que suman 81'56% del total de los grupos participantes en el estudio) sobre Infantil y Bachillerato. El número de casos totales (206) supera la cifra de cuestionarios recogidos (171) porque hay visitas que se organizan desde varias etapas educativas. Dentro de cada etapa educativa existen unos cursos en los que se llevan a cabo más visitas a los museos que en otros. Los resultados concretos de cada una de las etapas distribuidos por cursos se presentan en la tabla setenta y nueve.

En Educación Primaria llama la atención como coinciden los cursos en los que hay más visitas con los segundos años de cada ciclo. Es realmente significativo sobre todo en el segundo y tercer ciclo, es decir, en los cursos de 4º y de 6º. El primero de estos, engloba el 25% del total de las visitas realizadas en esta etapa. Sexto por su parte, último curso de esta etapa, el 22'92% del total de las visitas de Educación Primaria.

Análisis de resultados

En Educación Secundaria, según los resultados de la investigación planteada, los cursos con mayor número de visitas a los museos han sido segundos y cuartos, nuevamente coinciden estos con los dos últimos cursos de los dos ciclos que conforman esta etapa. Y en Bachillerato, por su parte, la diferencia entre los dos cursos es realmente mínima si se comparan los números de casos registrados, algo mayores en el porcentaje de la frecuencia absoluta dado que la muestra es pequeña (solamente se han visitado en esta etapa 13 museos, un 6,31% del total de las visitas realizadas a los museos).

Tabla 40. Distribución de visitas en las diferentes etapas educativas y niveles. Elaboración propia.

Tabla 40. Distribución de visitas en las diferentes etapas educativas y niveles. Elaboración propia.					
Etapa educativa		Curso	Nº de casos	Porcentaje (%)	Porcentaje TOTAL (%)
Infantil			15		7,29
Primaria	1º ciclo	1º	7	7,29	3,40
		2º	13	13,54	6,31
	2º ciclo	3º	12	12,5	5,82
		4º	24	25	11,65
	Tercer ciclo	5º	14	14,58	6,80
		6º	22	22,92	10,68
No especifica curso			4	4,17	1,94
SUBTOTAL			96	100	46,60
Secundaria	1º ciclo	1º	10	14,29	4,85
		2º	14	20	6,80
	2ºciclo	3º	10	14,29	4,85
		4º	21	30	10,19
	Otros		3	4,29	1,45
	No especifica el curso		12	17,14	5,82
SUBTOTAL			70	100	33,98
Bachillerato		1º	1	7,69	0,48
		2º	3	23,08	1,45
	No especifica el curso		9	69,23	4,37
SUBTOTAL			13	100	6,31
Blanco			12		5,82
TOTAL			206		100

Otro de los aspectos importantes a la hora de investigar las circunstancias en las que se realiza la visita al museo, es conocer desde qué asignatura o área de conocimiento se han organizado.

Tabla 41. Asignaturas desde las cuales se ha organizado la visita. Elaboración propia.

Asignatura	Nº de casos	Porcentaje (%)
Educación Física (EF)	2	0,94
Educación Plástica y Visual (EPV)	19	8,20
Ciencias Naturales (CN)	30	14,08
Ciencias Sociales (CS)	66	30,99
Dibujo técnico (DT)	2	0,94
Filosofía/ética (F/E)	0	0

Análisis de resultados

Física y Química (FyQ)	3	1,41
Latín y Lenguas Clásicas (Ly LC)	3	1,41
Lengua y Literatura (LyLit)	17	7,98
Matemáticas (Mat)	7	3,29
Música (Mus)	5	2,35
Religión (Rel)	6	2,81
Tecnología (Tec)	1	0,47
Idiomas (Idio)	2	0,94
Otras	35	16,43
Blanco	15	7,04
TOTAL	213	100

El campo de conocimiento desde el cual se ha organizado mayoritariamente la visita a los museos ha sido el de Ciencias Sociales (30,99% del total de las visitas analizadas). Podíamos entrever este resultado al analizar previamente, ya que la mayoría de los museos visitados por los docentes estaban vinculados a la temática de Ciencias Sociales. Cabe destacar el alto porcentaje también recopilado en el estudio realizado por el área de las Ciencias Naturales (14,08% del total de las visitas analizadas), muy relacionado con la visita al centro de ciencias de referencia a nivel autonómico: El Parque de las Ciencias de Granada.

En esta pregunta existía la posibilidad de que la visita estuviera organizada desde otra asignatura o área. Del total de las respuestas concretadas en el apartado de “otros”, la que presenta una frecuencia más alta (el 22,84 % del total de las respuestas de este apartado de “otros” y a su vez un 3’76% del total de respuesta para esta pregunta) es la que afirma que la visita al museo ha sido organizada con motivo del final de ciclo o de etapa. Esto corrobora lo que se había observado en la distribución de las visitas según ciclos y cursos, cuando se afirmaba que el mayor número de visitas coincide con el final de etapa o ciclo (sobre todo en Primaria y Secundaria).

Dada la especificidad de asignaturas de algunas etapas, por ejemplo, ni en Primaria ni en Infantil existen asignaturas como Latín y Lenguas Clásicas, se ha considerado oportuno realizar un análisis más exhaustivo sobre qué asignaturas son las que organizan más visitas a los museos en cada una de las etapas educativas. Esto permitirá establecer una relación entre los contenidos curriculares que se pueden trabajar en estas visitas, las temáticas de los museos y la predisposición del profesorado a utilizar dicho contexto educativo no formal vinculado a su labor diaria como docente. En la tabla número once, doce, trece y catorce se presentan las frecuencias de las asignaturas desde las que se organizan las visitas compiladas por etapas educativas.

Análisis de resultados

Tabla 42. Asignaturas desde las que se organizan la visita al museo en Educación Infantil. Elaboración propia.

Etapas Educación Infantil		
Asignatura	Nº de casos	Porcentaje (%)
Ciencias Naturales	1	6'67
Ciencias Sociales	2	13'33
Blanco	2	13'33
Varias asignaturas		
Ciencias Naturales + Ciencias Sociales	1	6'67
Otras	9	60
Conocimiento del medio/ entorno	3	
Educación Infantil	1	
Ámbito comunicativo y representación del lenguaje	1	
Sin especificar	4	
TOTAL	15	100

Tabla 43. Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Primaria. Elaboración propia.

Etapas Educación Primaria		
Asignaturas	Nº de casos	Porcentaje (%)
Educación Plástica y Visual (EPV)	2	2'90
Ciencias Naturales	11	15'93
Ciencias Sociales	19	27'54
Dibujo Técnico	1	1'45
Lengua y Literatura	5	7'25
Música	2	2'90
Religión	2	2'90
Blanco	2	2'90
Varias asignaturas	19	27'54
EPV + Ciencias Sociales	3	
Ciencias Naturales + Ciencias Sociales	3	
EPV + Ciencias Naturales + Ciencias Sociales	1	
EPV + Ciencias Naturales	1	
EPV + Ciencias Sociales + Religión + Matemáticas	1	
EPV + Lengua y Literatura	2	
EPV + Ciencias Naturales + Educación Física+ Lengua y Literatura + Matemáticas + Música	1	
Ciencias Sociales + Lengua y Literatura	2	
Ciencias Sociales+ Ciencias Naturales + Física y Química + Matemáticas	1	
Ciencias Sociales + Lengua + Matemáticas	1	
Ciencias Sociales + Otros	1	
Ciencias Naturales + Otros	2	
Sin especificar	1	
Otros	6	8'69
Visitas integradas	1	
Todo el ciclo	1	
Fin de curso	1	
Sin especificar	3	
TOTAL	69	100

Análisis de resultados

Tabla 44. Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Secundaria. Elaboración propia.

Etapla Educación Secundaria		
Asignaturas	Nº de casos	Porcentaje (%)
Educación Plástica y Visual	3	4,76
Ciencias Naturales	5	7,93
Ciencias Sociales	21	33,33
Física y Química	1	1,59
Latín y Lenguas Clásicas	2	3,18
Lengua y Literatura	4	6,34
Matemáticas	2	3,18
Música	1	1,59
Religión	1	1,59
Tecnología	1	1,59
Idiomas	2	3,18
Blanco	1	1,59
Varias asignaturas	11	17,46
EPV + Ciencias Sociales	3	
EPV + Ciencias Naturales	1	
Ciencias Naturales + Matemáticas + Tecnología	1	
EPV + Ciencias Sociales + Religión	1	
EPV + Lengua y Literatura	2	
Lengua y Literatura + Otros	1	
Ciencias Sociales + Otros	2	
Otros	9	14,28
Fin de Etapa	3	
Orientación profesional	1	
Viaje de estudios	1	
Cultura emprendedora	1	
Sin especificar	3	
TOTAL	64	100

Tabla 45. Asignaturas desde las cuales se organiza la visita al museo en Bachillerato. Elaboración propia

Etapla de Bachillerato		
Asignaturas	Nº de casos	Porcentaje (%)
Ciencias Sociales	6	46,15
Dibujo Técnico	1	7,69
Física y Química	1	7,69
Latín y Lenguas Clásicas	1	7,69
Blanco	2	15,39
Varias asignaturas	2	15,39
Lengua y Literatura + Otros	1	
Educación Física + Otros	1	
TOTAL	13	100

Como se puede observar en las tablas anteriores, existe un predominio en todas las etapas de la asignatura o el área de Ciencias Sociales (en Infantil supone un 18'75% del total de las visitas realizadas, en Primaria un 32'99% del total de las visitas

realizadas en esta etapa, en Secundaria el 36% y en Bachillerato el 42'87% del total de las visitas realizadas). Seguida de Ciencias Naturales (con un 6,67% en Infantil, un 15,93% en Primaria y un 7,93% del total de las visitas realizadas en Secundaria). En tercer lugar se encuentra la asignatura o el área de Lengua y Literatura (7,25% en Educación Primaria y un 6,34% del total de las visitas realizadas a los museos en Educación Secundaria).

También ha llamado la atención el gran porcentaje de visitas que se han organizado a los museos de manera multidisciplinar, es decir, desde varias asignaturas. Destaca sobre todo Educación Primaria donde el 27,54% del total de las visitas realizadas a los museos que han participado en el estudio se han organizado conjuntamente entre dos o más asignaturas o Educación Secundaria que alcanza el 17,46% del total de las visitas realizadas a los museos que han participado en el estudio. Esto puede ser sumamente enriquecedor si esta visita se vincula con proyectos multidisciplinarios que la hagan mucho más enriquecedora tanto para el alumnado como para los docentes.

6.1.4. Algunas cuestiones previas a la visita

Una vez que se ha conocido el grupo, la etapa a la que pertenece, el curso y la asignatura o área de conocimiento desde la que se organiza la visita al museo, nos interesaba conocer otros aspectos relativos a la visita en sí. Desde el momento en el que un docente opta por visitar un museo con su grupo-clase son muchas las decisiones que debe tomar y que repercutirán en todo el proceso de la visita.

La primera decisión está relacionada con la opción de verlo con personal de educación o guía del museo. También se puede realizar la visita por su cuenta. Es decir, sin personal de educación o guía. Esto no significa que no se vaya a explicar nada o a utilizar materiales propios o del museo. La tercera opción que se ha estipulado como posible es realizarlo con un educador/a o guía ajeno al museo. Esta última posibilidad es muy frecuente en museos que están adscritos a programas educativos gestionados desde el área de educación de los gobiernos municipales. Del total de respuestas recogidas, un 57,39% afirmó que habían visitado el museo con educador/a o guía del museo. Solo un 26,70% del total de las respuestas recogidas afirmó que visitaba el museo por su cuenta y que un 9,09% del total de las respuestas recogidas lo hacía con educadores/as ajenos al museo. Pero lo realmente relevante, no es en sí cómo se visita

el museo, si con educador/a o sin él, sino las razones que han llevado a tomar esta opción. En la tabla cuarenta y seis se presentan los datos recogidos para cada una de las opciones posibles. No solamente nos interesaba conocer cómo habían visitado el museo, con guía o sin guía, con educador o sin educador. Lo que nos resulta mucho más enriquecedor es conocer las causas que le llevan a un docente a realizar la visita de un modo u otro modo. Reflejando en estas posibilidades muchas de las preocupaciones o de los anhelos de estos en el museo.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de los motivos que llevaron al docente a realizar la visita al museo con educador. Para facilitar el trabajo de los docentes, se ha entendido que esta pregunta debía ser multirrespuesta, ya que los motivos que llevan a una u otra decisión no suelen ser únicos, sino una suma de varios. Es por este motivo, por el que se han recopilado un total de doscientas once causas en los ciento setenta y cinco cuestionarios compilados.

Tabla 46. Respuestas sobre la visita con educador/a o guía. Elaboración propia.

Visita el museo con educador/a o guía		
Opciones de respuesta	Nº de casos	Porcentaje (%)
No soy especialista en la temática del museo.	53	23,98
Están mejor preparados para este ámbito educativo.	64	28,96
Ya tengo suficiente carga con el trabajo diario y preparar esta visita suponía un esfuerzo extra inasumible.	4	1,81
Es la mejor opción para que controlen bien al grupo.	14	6,34
Las actividades que proponen son perfectas, yo no lo haría mejor.	28	12,67
Así, mientras el educador/a explica yo puedo vigilar el grupo.	16	7,24
Así los alumnos/as descansan de mis explicaciones.	5	2,26
Es una decisión que viene desde el claustro del centro.	0	0
No se puede visitar sin guía o educador/a.	12	5,43
El educador o guía era ajeno al museo.	16	7,24
Otras	9	4,07
TOTAL	221	100

La respuesta con la frecuencia más alta alude a la preparación específica de los educadores/as y guías de museos para el ámbito educativo concreto en el que se desarrollan. Los docentes de la educación formal reconocen la necesidad de una especificidad metodológica para este ámbito. En la primera opción de respuesta, que ha elegido el 23,98% de los docentes que han participado en el estudio, también se considera imprescindible el conocimiento de la temática del museo a visitar. En tercer lugar y en relación con las dos anteriores, se subraya la idoneidad de las actividades

propuestas por estos educadores y guías para el contexto educativo en el que se desarrollan.

Importante reseñar las dos opciones relativas al control del grupo dentro de ámbito del museo, la primera de ellas “Es la mejor opción para que controlen bien al grupo” hace referencia a la responsabilidad por parte del educador/a o del guía de controlar el grupo (opción elegida por el 6,34% de los docentes que han participado en el estudio) y la segunda de ellas, “Así, mientras el educador/a explica yo puedo controlar al grupo”, presenta una función del docente durante la visita de facilitador de la labor del educador/a del museo, pero sobre todo centrado en cuestiones actitudinales (opción elegida por el 7,24% del total de los docentes que han participado en el estudio). De manera que si sumamos las dos respuestas vinculadas con la preocupación por la actitud del grupo-clase en el museo se alcanza el 13,52% del total de los docentes que han participado en la investigación.

Esta pregunta ofrecía la posibilidad de respuesta abierta, para que el docente, en el caso de que ninguna de las respuestas anteriores se adecuara a su realidad, pudiera aportar su propia respuesta. En la siguiente tabla se categorizan las aportaciones de la opción “otras”.

Tabla 47. Categorización de las respuestas de la opción “otras”. Elaboración propia.

Respuestas de la opción “Otras”:
<i>La visita al Museo está perfectamente organizada, por lo que resulta más eficaz.</i>
<i>Tienen una referencia de adulto diferente más motivados, diferente y que puede aportar información nueva.</i>
<i>Es una actividad dependiente del ayuntamiento de la ciudad en la que se incluye al monitor.</i>
<i>Porque es una actividad propuesta por el ayuntamiento.</i>
<i>Se apuntan al programa.</i>
<i>Complementa el trabajo previo.</i>
<i>Visita preparada entre el profesor y el guía del museo.</i>
<i>Explican con detalle lo que se visita. La tienen muy bien preparado y adaptado a las edades.</i>
<i>Vale la pena.</i>

Estas respuestas abiertas abarcan realidades muy diferentes y aspectos a tener en consideración, desde la eficacia de la visita, la motivación del alumnado o la organización desde las administraciones y sus posibilidades. De las ocho respuestas, tres de ellas (es decir, el 37’5% del total de las respuestas registradas) hacen alusión a la organización de la actividad por parte del ayuntamiento, lo que hace que la presencia del educador/a o guía sea una imposición del propio programa educativo municipal.

Consideramos que esta situación concreta limita las posibilidades del docente de adaptar la visita a sus intereses curriculares. Para conocer en profundidad esta realidad de las visitas a los museos organizadas por los programas educativos municipales. (Se presenta en el Anexo 6. Análisis de Resultados la entrevista en profundidad que se ha realizado a la jefa del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Córdoba).

La otra opción en la visita del museo era realizarla sin el apoyo del museo. Esto es, sin contar con los servicios del personal de educación, un guía propio o ajeno a él. En la tabla cuarenta y ocho se presenta un resumen de las respuestas recogidas. Al igual que ocurriera con la pregunta en la que se pedía a los docentes los motivos que les llevaban a realizar la visita con guía, en este caso también la pregunta admite la multirrespuesta. Se han compilado un total de setenta y una respuestas distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 48. Elección de la visita al museo sin educador/a o guía. Elaboración propia.

Visita el museo sin educador/a o guía		
Opciones de respuesta	Nº de casos	Porcentaje (%)
El museo no dispone de personal de educación.	11	14,47
Tenemos poco tiempo para visitar el museo.	19	25
Tengo la preparación suficiente para realizarla yo mismo/a.	17	22,37
Es la mejor opción para que controlar bien al grupo.	5	6,59
La metodología empleada no es nada innovadora y los alumnos/as se aburren.	2	2,63
Los contenidos no se adaptan a lo que yo quería que aprendieran los alumnos/as.	4	5,26
Las explicaciones de los educadores son muy largas y no seleccionan las piezas más significativas.	2	2,63
Es una decisión que viene desde el claustro del centro.	6	7,89
Otras	10	13,16
TOTAL	76	100

Las dos respuestas que han tenido una mayor frecuencia en el análisis de los resultados, han sido la segunda y la tercera, es decir, la relacionada con la premura de tiempo a la hora de visitar el museo y en la que el docente se considera que tiene la preparación suficiente para poder realizar él mismo la visita (ambas respuestas han alcanzado el 47,37 % del total de las respuestas de los docentes).

En este punto de la investigación, se ha considerado interesante conocer si la respuesta “*Tengo la suficiente preparación para realizarla yo mismo/a*” está vinculada a alguna etapa educativa en particular o simplemente es fruto del azar de las respuestas de los docentes. Los resultados son los siguientes:

Análisis de resultados

Como se puede observar existe una mayoría significativa (58'82% del total de las respuestas recogidas en esta opción) de docentes de Educación Secundaria que se consideran con la preparación suficiente para realizar la visita ellos mismos/as. Seguidos de Educación Primaria (un 23,54% del total de las respuestas recogidas en esta opción) y muy por debajo, Educación Infantil y Bachillerato (ambas etapas con un porcentaje de un 5'88% del total de las respuestas recogidas en esta opción).

La disponibilidad de tiempo suficiente para ver el museo, es uno de los hándicaps con los que se encuentran los docentes en este tipo de actividades. En este caso, el 25% del total de los docentes que eligen la opción de ver el museo sin educador/a o guía, reflejan esta realidad de la falta de tiempo. Normalmente la visita al museo se inserta en un programa de un día completo junto con otras actividades que pueden resultar más atractivas para el alumnado. (Alderoqui, 1996)

Junto con estas respuestas, las cuales se encontraban categorizadas en el cuestionario, también resultan de gran importancia las aportaciones libres de los docentes. De las diez respuestas recogidas, cuatro de ellas, es decir el 5,26% del total de respuestas recogidas en el apartado sin guía, hace alusión a la cuestión económica de la visita, siendo este el motivo por el que no se contrata al educador/a o guía del museo. Las demás respuestas hacen alusión a los objetivos propios del docente y a los materiales que facilita el museo para preparar él mismo la visita.

Antes de llegar a visitar el museo en sí, se presenta para el docente la oportunidad de preparar una actividad o un conjunto de actividades que predispongan al alumnado a lo que van a ver o trabajar durante la visita al museo. Del total de los docentes consultados, un 58,86% afirma que antes de la visita realizó una actividad específica, frente al 29,14% que reconocía no haber organizado nada.

La tipología de actividades más repetidas por los docentes antes de visitar el museo, son aquellas que informa al alumnado sobre el museo, el autor y las obras (32,58 % del total de las actividades realizadas). Seguidas de las basadas en la búsqueda en Internet (16,85% del total de las actividades realizadas) así como de aquellas que utilizan materiales audiovisuales como fotografías, vídeos o presentaciones *Power Point* (11,24% del total de las actividades realizadas) y las que suponen trabajo complementario en el aula mediante fichas o láminas para colorear (7,86% del total de las actividades realizadas). Resulta muy interesante, para nuestra investigación, destacar aquellas actividades que tratan de vincular la visita al museo con los contenidos

curriculares de la asignatura desde la cual se organiza la actividad complementaria (un 7,86% del total de actividades realizadas antes de la visita al museo). Del mismo modo, observamos que las actividades de ampliación e investigación conforman un 3,37% del total de actividades realizadas o que las Charlas con el alumnado de motivación y de reflexión hacia la visita sumen un 4,49% del total de las actividades realizadas.

Independientemente de que se haya realizado una actividad en el aula previa a la visita, se pueden utilizar materiales relacionados con el museo o no. Tal y como han dejado patente los docentes que han participado en el estudio, un 49,71% no han utilizado ningún material relativo al museo antes de visitarlo, frente al 38,29% restante del total de los docentes que han participado en el estudio que sí que han utilizado algún material relativo al museo. .

Los resultados del análisis de los materiales relativos al museo, ponen de manifiesto la utilización de Internet en un porcentaje considerable, con un 32,18% del total de los materiales relativos al museo utilizados por los docentes que han participado en el estudio (a partir de ahora MMRRMUUDD). Seguidos de la utilización de folletos y los catálogos de los museos con 12,65% MMRRMMUDD, Materiales de actividades o guías del museo con un 4,59% MMRRMMUDD y la utilización de algún tipo de material audiovisual con un 3,46% MMRRMMUDD. Para nuestra investigación hemos considerado de especial interés conocer el porcentaje de materiales que han proporcionado los museos, un 6,89% del total. Con el conocimiento previo de que no todos los museos recogidos en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuentan con un espacio en la Red y que los que disponen de este espacio no todos tienen a disposición de los *cibervisitantes* (docentes o no) materiales didácticos, era significativo conocer el porcentaje de docentes que visitaban la página del museo buscando estos materiales. El análisis de los resultados recopilados nos dice que prácticamente de la mitad de los docentes (concretamente el 45,14% del total de los que han participado en el estudio) han visitado el *WebSites* del museo para preparar la visita. Por lo tanto, se puede afirmar que los docentes esperan encontrar en estos espacios virtuales la información suficiente para esta actividad. Ahora bien, esta realidad se modula con la siguiente cuestión relativa a los docentes que han visitado las páginas de los museos, el porcentaje de ellos que han encontrado algún material supera el cincuenta por ciento (58'23% del total de las respuestas compiladas). Aunque no podemos extraer conclusiones certeras únicamente con este dato, ya que lo importante es vincularlo a la siguiente pregunta en la que se investiga sobre qué tipo de material se ha encontrado en estos *WebSites*. La pregunta siguiente, relativa a las tipologías de los

materiales encontrados en los espacios virtuales de los museos era una pregunta multirrespuesta, ya que los docentes pueden encontrar variedad de materiales en estos *WebSites*. Es por ello que se han recopilado un total de ciento cinco respuestas.

Tabla 49. Tipología de los materiales encontrados por los docentes que participan en la investigación en las *WebSites* de los museos. Elaboración propia.

Tipología de materiales encontrados en la <i>WebSite</i> del museo	Nº de casos	Porcentaje (%)
Cuaderno de visita para los alumnos con actividades antes, durante y después	19	18,09
Cuaderno de apoyo al profesor para la visita	6	5,72
Fichas individuales de las obras más representativas	9	8,57
Materiales para hacer juegos con la temática del museo	2	1,90
Juegos online para profundizar los contenidos del museo	4	3,81
El catálogo del museo para consultarlo	29	27,62
Unidades didácticas preparadas para trabajar la visita al museo	6	5,72
Vídeos explicativos del museo	26	24,76
Otros	4	3,81
TOTAL	105	100

En el análisis de estos resultados resulta de capital importancia destacar como los materiales que los docentes han encontrado en los *WebSites* de los museos, no todos tienen una finalidad educativa y mucho menos, están orientadas al público escolar. De manera que si estos materiales se agruparan según estuvieran destinados a un público escolar o no, los resultados serían los siguientes:

Tabla 50. Agrupamiento de los materiales encontrados en los *WebSites* de los museos por los docentes según tengan una finalidad educativa escolar o no. Elaboración propia.

	Nº de casos	Porcentaje (%)
Materiales con finalidad educativa destinados a público escolar	40	38,10
Cuaderno de visita para alumnos con actividades antes, durante y después	19	
Cuaderno de apoyo al profesor para la visita	6	
Fichas individuales de las obras más representativas	9	
Unidades didácticas preparadas para trabajar la visita al museo	6	
Materiales para público no específicamente escolar	65	61,90
Materiales para hacer juegos con la temática del museo	2	
Juegos online para profundizar en los contenidos del museo	4	
Catálogo del museo para consultarlo	29	
Vídeos explicativos del museo	26	
Otros	4	
TOTAL		100

Como se puede comprobar a la luz de los resultados de la tabla anterior, de todos los materiales que han sido identificados por los docentes en los WebSites de los museos, el 61,90% no están concebidos para un público específicamente escolar. De hecho, llama la atención que se considere al catálogo del museo como un instrumento educativo. La finalidad de los catálogos de los museos sí que está relacionada con la difusión o la comunicación, son el resultado de la labor investigativa del museo (funciones todas ellas recogidas por el ICOM en la definición de museo) pero nada tiene que ver con una intención didáctica. De manera que del total de los materiales encontrados, un 27,62% no tienen una finalidad educativa.

6.1.5. Cuestiones posteriores a la visita

Una vez que hemos analizado las circunstancias previas a la visita; la preparación de alguna actividad propia y la utilización de algún material, también nos interesaba conocer qué se hace en el aula en el momento posterior a la misma. Como se ha podido comprobar, no todos los docentes, realizan alguna actividad después de la actividad. Solo un 46,28% del total de docentes que visitan el museo programan una actividad después de la visita frente a un 42,28% de este grupo que no programa ninguna actividad después de la visita. (Las actividades programadas por el 46,28% del total de los docentes que han participado en la investigación se presentan compiladas en el Anexo 6 Análisis de Resultados). Al igual que hemos hecho con otras preguntas abiertas, para facilitar su presentación, se han compilado en unas determinadas categorías según la actividad predominante en la aportación de los docentes. La variedad de la tipología de actividades realizadas tras la visita al museo como se puede observar no es profusa. La mayoría de ellas (51'85% del total de las actividades realizadas tras la visita al museo) están fundamentadas en la revisión de lo que se ha visto: actividades basadas en el resumen de lo visto y actividades basadas en la valoración personal. Incluso un 22,90% del total de actividades realizadas tras la visita han consistido en una actividad sobre ampliación o profundización de lo visto. Sólo el 4'94% del total de las actividades realizadas tras la visita al museo están planteadas desde el propio museo. Sí que llama la atención que el 12'66% del total de las actividades estudiadas, se dediquen a la evaluación de la visita.

6.1.6. Satisfacción con la visita

Una vez que se ha realizado la visita con su grupo-clase, ha programado actividades previas y posteriores a la misma, el grado de satisfacción de los docentes es un indicativo esencial para poder plantear cualquier actividad o proyecto que implique nuevamente asociar museos y escuelas. La pregunta para conocer el grado de satisfacción con la visita se realizaba de manera indirecta, presentando la cuestión de si repetirían la experiencia o no en el museo. Los resultados en este caso son realmente positivos, ya que el 80,57% del total de los docentes que han participado en el estudio repetirían la visita, únicamente el 2,86% no la consideran lo suficientemente positiva como para repetirla. Como personas que han tenido la experiencia de visitar un museo con un grupo de escolares, son idóneas para profundizar, según su opinión, sobre lo que podría modificarse en la visita al museo para que fuese más positiva. Aun cuando el 80,57% del total de los docentes que han participado en el estudio repetiría la visita, un 50,86% del total de los docentes participantes, considera que se podrían cambiar algunos aspectos para que la experiencia fuese más positiva por otro lado un 38'28% del total de los docentes encuestados considera que no cambiaría nada después de realizar la visita.

Como era de esperar, la investigación quería ir un poco más allá y no quedarnos únicamente en conocer si querían hacer modificaciones o no a la visita para mejorarla. Queríamos saber concretamente qué consideran los docentes que visitan los museos que se puede mejorar. Esta pregunta era multirrespuesta para facilitar a los docentes la concreción de lo que cambiarían en la visita.

Las respuestas elegidas por un mayor número de docentes son las relacionadas directamente con la implicación educativa del museo en la visita. El 28,57% del total de los docentes que han compilado esta pregunta consideran necesario un cambio en el museo para mejorar la experiencia de la visita lo asocian a la metodología propia de la visita al museo. Reclaman una metodología más participativas así como un cambio del contenido de las explicaciones (en este caso, un 25,27% del total de los docentes que han propuesto cambios en la visita). En relación con el contexto propio del museo, normas y protocolo de acceso, el porcentaje de docentes que requieren un cambio en estos aspectos es del 15,38% del total (siendo ecúánime la necesidad de relajar las normas y de cambiar el protocolo de acceso, con un 7,69% del total de los docentes que solicitan un cambio en el museo para mejorar la experiencia de la visita, cada una de las respuestas). Tanto en la selección de piezas como en el cambio del guía por falta de

preparación tan solo un 2'20% de total de los docentes que solicitan un cambio para cada uno de los supuestos.

Las respuestas recogidas en el apartado de "otros" están vinculadas mayoritariamente con cambios que el docente propone sobre su propia acción: dividir más a los grupos, preparar mejor la visita, dedicar más tiempo, cambiar el tipo de actividades en el museo, entre otras.

Tabla 51. Respuestas del apartado "otros" de la propuesta de cambio para la mejora de la visita al museo. Elaboración propia.

Comentarios de otros:

<i>Quizás en una próxima visita pediría una explicación a los alumnos por parte del personal del museo</i>
<i>Pediría material propio al museo</i>
<i>Dividiría a los grupos para una mejor atención y comunicación, pero éramos 3 profesores para 50 alumnos!</i>
<i>Verlo de forma más detenida</i>
<i>Ampliando el horario del mismo</i>
<i>Intentaría prepararla con antelación</i>
<i>Más tiempo para dedicarle a cada sala/parte</i>
<i>Me siento continuamente perseguida durante la visita. El personal de seguridad continuamente encima del grupo.</i>
<i>Aunque haría actividades posteriores a la visita</i>
<i>Haría actividades prácticas dentro del museo con los alumnos, tipo yincana. También intentaría recurrir a la contratación de un guía o educador del museo.</i>
<i>Algún taller dirigido para acercar más las obras a los alumnos, reducir más los grupos</i>
<i>Haría actividades previas de motivación</i>
<i>Programaría una actividad para realizar en el museo</i>

En las respuestas recogidas se observa como los docentes asumen parte de responsabilidad en su propia propuesta de mejora. Siendo realmente poco significativas las respuestas que en este caso responsabilizan al museo de este proceso de optimización de la visita.

6.1.7. Presentación del proyecto colaborativo de actuación conjunta

Finalmente se les presenta a los docentes la posibilidad de crear una Red basada en el trabajo colaborativo, un espacio conjunto de museos y docentes, en el que poder desarrollar micro proyectos con las obras de los museos, completamente adaptadas a las etapas educativas en cuestión y con la posibilidad de tener una vinculación integral con los contenidos curriculares.

Análisis de resultados

La pregunta se estructuraba en cuatro niveles de implicación, desde el más superficial en el que se pedía la opinión sobre si consideraba positiva esta red o no, hasta la más específica en la que se preguntaba su opinión sobre la posibilidad de participar en ella.

Tabla 52. Resultados de la pregunta relativa a la existencia, visita, utilización y participación en la Red Educativa de Museos de Andalucía 3.0 (REMA3.0). Elaboración propia.

	Considera positiva la existencia de tal Red		Visitaría el portal de la Red		Utilizaría el portal de la Red		Participaría en el portal de la Red	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
Sí	162	94,74	161	94,15	159	92,98	143	83,63
No	1	0,58	0	0	1	0,58	12	7,02
Blanco	8	4,68	10	5,85	11	6,42	16	9,35
TOTAL	171	100	171	100	171	100	171	100

Como se puede observar la acogida por parte de los docentes de la propuesta de conformar la Red Educativa de Museos de Andalucía es completamente favorable. Se puede apreciar unos porcentajes muy altos. El 94,74% del total de los docentes que han participado en el estudio lo consideran positivo, el 94,15% visitaría el portal de la Red, el 92,98% del total de los docentes que han participado en el estudio utilizarían el portal y el 83,63% de todos los docentes que han participado en la investigación, participarían en el portal. Es decir, más de tres cuartas partes del total de los docentes que han participado en el estudio, estarían dispuestos a formar parte de la propuesta del trabajo cooperativo en red. Estas cifras son realmente positivas, sobre todo si contamos con que los docentes tienen una gran carga de trabajo y la oferta de redes de estas características es cada vez es mayor. Si a pesar de todo esto han considerado la participación en el proyecto, queremos pensar que se debe a que realmente se considera positivo y que viene a cubrir una necesidad patente.

El análisis de los resultados de los cuestionarios compilados por los docentes ha puesto de manifiesto una realidad sumamente interesante. Sobre todo a la hora de abordar la relación escuela-museo, en concreto, el proceso educativo llevado a cabo de manera conjunta (o no) durante la visita. Son varios los aspectos que se han considerado capitales a la hora de presentar el panorama estudiado.

En primer lugar se han podido constatar cómo estas visitas a los museos son planteadas, en todas las etapas educativas analizadas, por varias áreas o asignaturas. Son ocasiones muy excepcionales en las que se sale del aula y la experiencia debe ser productiva para diferentes profesionales (Pastor, 1991: Huerta, 2010). Esta opción de la

multidisciplinariedad en la organización de la actividad complementaria es realmente enriquecedora. Está en la línea de los nuevos paradigmas educativos que reclaman una educación holística²⁰, sin las numerosas parcelaciones que se han dado hasta ahora. En este ámbito también se ha constatado como se utilizan algunas visitas a los museos como actividad para finalizar una etapa o un ciclo, esto hace que la visita se desvincule del contenido curricular específico de una asignatura o área de conocimiento.

En segundo lugar, ha sido muy interesante conocer las causas que llevan a un docente a realizar la visita con el servicio de educación del museo o sin él. Ante aquellos que afirmaban que los educadores y guías proporcionados por el museo estaban mejor preparados para este ámbito educativo, se les debe presentar la cifra de los docentes que en las propuestas de mejora de la visita proponen cambios en las metodologías y en el contenido de la visita. Y frente a los que optaron por elegir la respuesta referente a que no eran especialistas del museo, se encuentran aquellos que piensan que tienen la preparación suficiente para realizarla ellos mismos. Esta última posibilidad es mucho más frecuente en Secundaria y Primaria que en Infantil o Bachillerato.

La siguiente fase de preparación de la visita son los momentos anteriores a la misma. En ella juega un papel muy importante las actividades que se hayan programado y cuál sea la finalidad de la misma. Se ha observado como mayoritariamente las actividades están vinculadas a la búsqueda de información sobre el museo, el autor y las obras. Sin embargo, en toda esta actividad, mucha de ella desarrollada a través de la Red, se echan en falta varios aspectos fundamentales: En primer lugar el material aportado por el museo para preparar la visita y en segundo lugar la vinculación de estas actividades con los contenidos curriculares del aula. Sólo en el momento en el que las actividades previas y posteriores a la visita al museo sean producto de la coordinación entre el museo y la escuela se estará trabajando de manera óptima las posibilidades de ambos espacios educativos.

De todas las preguntas relativas a la utilización de materiales, la búsqueda de los mismos y la utilización de diferentes canales para consultarlos se extrae que la utilización de la Red por parte de los docentes es mayoritaria. Dando pistas de esta

²⁰ “La educación holística es una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza y el contenido del currículum, la función del maestro, los estudiantes y los administradores escolares, la manera como el proceso de aprender es enfocado, la estrategia para reestructurar completamente el sistema educativo, la importancia de los valores y la naturaleza de la inteligencia” (Gallegos, 2001)

manera a los museos de un canal de comunicación fácil y efectivo para empezar a establecer redes de trabajo.

Pero sin duda, el resultado más importante de todo el estudio es el porcentaje de docentes (por encima del ochenta por ciento del total de los participantes en el estudio) que afirman que volverían a repetir la experiencia de la visita al museo con su alumnado. Aunque debemos tener muy en consideración las aportaciones de mejora que propone más de la mitad de los docentes: cambios metodológicos y cambios en el contenido de las explicaciones. En un nivel más bajo también se recoge posibles mejoras en las normas y en el protocolo de acceso al museo. No hay duda, los docentes cuentan con los museos para desarrollar las actividades complementarias a su labor educativa en las aulas. Falta un paso más, considerarlos aliados en la renovación educativa así como cómplices metodológicos y curriculares. Hace falta un mayor acercamiento por ambos lados a las realidades de cada ámbito.

Finalmente, la presentación de la posibilidad de llevar a cabo una red basada en el trabajo colaborativo para fomentar este acercamiento entre museos y escuelas, ha tenido una acogida fantástica con porcentajes todos por encima del noventa y cinco por ciento, tanto en la visita, la utilización y la participación en la misma. Poco a poco vamos aprendiendo a trabajar y a pensar de forma reticular. A mirar alrededor y ver aliados, instituciones que suman ante un proyecto común. Todos *remamos* en la misma dirección, aquella que nos sitúa en una posición privilegiada para el futuro.

6.2. Análisis de resultados de los grupos de discusión

Se han llevado a cabo cuatro grupos de discusión con alumnado de tercero, cuarto de ESO y primero de Bachillerato. La participación fue muy positiva y la implicación del alumnado excepcional. Tal y como se reflejan en los audios y en los vídeos (se pueden consultar en Anexo 6. Análisis de resultados) se creó un clima de confianza y de implicación fantástico.

Las respuestas a cada una de las preguntas se presentan a continuación. La primera parte de las preguntas programadas consistía en una lluvia de ideas asociada a tres

términos: fin de semana, cine y museos. En la siguiente tabla se presentan compiladas todas las respuestas que han aportado los participantes.

Tabla 53. Respuestas compiladas según la opción de ocio referida en los grupos de discusión. Elaboración propia.

Respuestas de la lluvia de ideas				
FIN DE SEMANA		CINE	MUSEO	
<i>Fiesta</i>	<i>Dormir</i>	<i>Película</i>	<i>Cuadros</i>	<i>Esculturas</i>
<i>Calle</i>	<i>“Explaná”</i>	<i>Brad Pitt</i>	<i>Aburrimiento</i>	<i>Mierda</i>
<i>Estudiar</i>	<i>Botellón</i>	<i>George Clooney</i>	<i>Picasso</i>	<i>Pereza</i>
<i>Comida</i>	<i>Botellas</i>	<i>Diversión</i>	<i>Goya</i>	
<i>Botellón</i>	<i>Moto</i>	<i>Amigos</i>	<i>El Louvre</i>	
<i>Chelo</i>	<i>Gasolina</i>	<i>Palomitas</i>	<i>Fotos fuera</i>	
<i>Parque</i>	<i>Ir de tiendas</i>	<i>Intriga</i>	<i>No perros</i>	
<i>Picadero</i>	<i>Bares</i>	<i>Tensión</i>	<i>Interesante</i>	
<i>Discotecas</i>	<i>Bailar</i>	<i>Aburrido</i>	<i>Aburrimiento</i>	
<i>Televisión</i>	<i>Familia</i>	<i>Dormir</i>	<i>Grande</i>	
<i>Amigos</i>	<i>Descansar</i>	<i>Meter mano</i>	<i>Cultura</i>	
<i>Diversión</i>	<i>Tenis</i>	<i>Novio</i>	<i>Pastón</i>	
<i>Tiempo libre</i>	<i>Salir</i>	<i>Elegancia</i>	<i>Dinero</i>	
<i>El Bicho</i>	<i>Series</i>	<i>Chuches</i>	<i>No fotos con flash</i>	
<i>Novio</i>	<i>Música</i>	<i>Coca cola de un litro</i>	<i>Cargador de reserva</i>	
<i>Salir con los amigos</i>				

Como se puede observar, los conceptos asociados a la palabra sugerida van decreciendo en intensidad y en positivismo a medida que avanzamos en la tabla. Para el alumnado participante, aportar ideas vinculadas al fin de semana no suponía ningún problema, todas ellas son aprobativas. En el caso del cine también las enumeran a buen ritmo y todos tienen rápidamente una imagen que evocan en ese momento. Sin embargo, las primeras palabras que surgen con el término museo son tímidas y negativas. Tarda en aparecer algún concepto positivo y siempre con matices. El alumno que consideraba el museo interesante, apuntaba rápidamente “Museo interesante es el de Ciencias de Granada”.

El siguiente bloque de preguntas tiene la finalidad de conocer qué museos han visitado y cuáles recuerdan. Se pregunta tanto por el primero como por el último de los museos que tienen presente haber visitado. Para seguir en la línea del bloque anterior, asociando las posibilidades de ocio real en una ciudad, vinculando el museo y el cine como tales opciones, también se le preguntará por la última película que vieron y lo más importante ¿La recomendarían a sus amigos? De esta misma manera, damos el salto a los museos, ¿Recomendarías la visita al último museo que visitaste a algún amigo?

El primer museo que recuerdan haber visitado son: el Museo del Prado, el Museo Picasso de Málaga, el Museo Arqueológico de Córdoba, el Museo de la Tortura de Toledo, el Museo Julio Romero, el Palacio de Viana (Córdoba), el Museo Militar de Toledo y el Museo Guggenheim de Bilbao.

El último museo visitado: El Museo de Cera de Madrid, el Museo de Sherlock Holmes, el Museo del Prado, la Exposición de los Hermanos Lumiere (Organizada por La Caixa), Museo Íbero, Museo de Almedinilla, el Parque de las Ciencias de Granada y “*Uno de Nueva York*” (J.G. Tercer grupo de discusión). De forma generalizada, hacen alusión a la visita al Museo Arqueológico de Córdoba como alumnos y alumnas. Visitas organizadas por el centro.

La última película que han visto en el cine fue: Logan (2017), Expediente Warren II (2016), Es por tu bien (2017), La Bella y la Bestia (2017), Buscando a Dory (2016), Ciudades de Papel (2015), Rey Gitano (2015), Cincuenta sombras más oscuras (2017).

Por unanimidad todos recomendarían la última película que vieron en el cine. Igualmente por unanimidad no irían al museo como opción de tiempo libre para el fin de semana.

“Hombre, si puedo elegir otra cosa” (J.M.M. Cuarto grupo de discusión)

“Si te pillas cerca...” (F.V. Cuarto grupo de discusión)

La siguiente parte del grupo de discusión trataba de vincular una imagen al recuerdo que tienen ellos de las visitas a los museos con el centro educativo. Para ello se le enseñaban una serie de fotografías de diferentes décadas del siglo XX de grupos de escolares en los museos, se les pedía que eligieran una y explicaran el porqué de la selección.

Imagen 1.- Grupo de escolares delante de la Familia de Carlos IV de Francisco de Goya, Museo del Prado, Madrid.

El alumnado que seleccionó esta imagen aludía a la posición que tomaron delante de las obras del museo que visitaron *“aunque no atendiera a las explicaciones”* (V.M., Grupo 3), para otros la visita al museo era una réplica de la clase, no se podía hablar y tenías que levantar la mano para pedir el turno (G.G. Grupo 2), Otro destacaban que se ponían de pie, no sentados, lo cual habría sido mucho más cómodo (J.M.M. Grupo 4).

Imagen 2. Grupo de niñas retratadas en el Museo Metropolitano de Nueva York.

En esta ocasión el alumno que seleccionó la foto intuyó lo que había pasado con este grupo de niñas. Según explicó se trataba de un grupo que ya había visitado el museo y que le habían pedido que indicaran qué obra le había gustado más, por eso se hicieron la fotografía delante de su obra favorita. Este alumno, recordaba cómo al final de la visita, siempre le preguntaban qué obra le había gustado más del museo (P.H. Grupo 2). Sin embargo, pasado un tiempo, cuando le preguntamos en ese mismo momento cuál era su obra favorita de aquel museo que había visitado ya no recordaba ni la obra ni el museo en sí.

Imagen 3. Grupo de niños delante del cuadro de Joan Miró, Museo Reina Sofía, fotografía de Martine Franck, 1993.

Esta fotografía ha sido elegida en dos grupos diferentes en el segundo y en el tercero, no obstante la causa de la elección es común. Ambos estudiantes recuerdan que al visitar el museo se sentaron en el suelo, cosa que no hacían normalmente en clase. Una vez que estuvieron sentados empezaron a explicarles las obras que tenían delante. Aunque este aspecto les llamó la atención, ninguno de los dos alumnos que habían seleccionado esta imagen supo decir qué museo había visitado ni delante de qué obra se habían sentado.

Imagen 4. Grupo de escolares sentados en el Museo del Louvre, París. Fotografía de Thomas Struth.

Esta imagen ha sido elegida por tres grupos de los cuatro que han participado. Todos manifiestan que la eligieron por la postura de los niños y niñas del grupo: por estar sentados o tumbados en el suelo. Recuerdan de esta manera que ellos una vez se tumbaron o sentaron en un museo, al terminar la visita porque estaban muy cansados. Ninguno de los participantes, hace alusión a la posibilidad de que esta distribución en el espacio del museo, sea fruto de una metodología diferente ni de explicaciones distintas. Todo respondía a una cuestión de cansancio.

Imagen 5. Niños discutiendo sobre arte en el Museo de Arte de Toledo, Ohio, Estados Unidos, fotografía de Alfred Eisenstaedt, 1939.

En esta ocasión han sido dos grupos los que han elegido esta imagen, de nuevo, les llama la atención la distribución del grupo en la sala del museo y lo que destacan es respecto a las demás opciones, la actitud de la niña que señala el cuadro con una vara.

Para una de ellas tener la vara y explicar es símbolo de que sabes mucho y decía que a ella le gustaría saber tanto como para poder explicar. El segundo grupo consiguió activar los recuerdos y nos contó la anécdota de una visita al museo siendo muy pequeño y que había tocado el cuadro y todos le riñeron.

Imagen 6. Grupo de niñas pasando delante del cuadro de las Meninas de Diego Velázquez, Museo del Prado, Madrid

Esta ilustración ha sido seleccionada por tres de los cuatro grupos, en ella se ven reflejados por varios motivos, fundamentalmente por la forma de moverse en el museo, esto es de dos en dos y cogidos de la mano. En segundo lugar también se ha producido una identificación con las niñas que aparecen en la imagen por la indumentaria que llevan, el uniforme (parecido al uniforme anterior del colegio). La anécdota de que un niño le levante la falda a la niña, no ha pasado inadvertida para ninguno de los que la han seleccionado aportando naturalidad y espontaneidad al momento reflejado.

Imagen 7. Sábado por la mañana en la clase de la Sala Laidlaw, Galería de Arte de Toronto, década de 1930.

Esta imagen sólo ha sido elegida por un grupo. Uno de los participantes recordó al verla que en una ocasión, durante la visita a un museo, tuvieron que rellenar una ficha. Del trabajo allí realizado no recuerda nada más, tampoco el museo, sólo que tenía muchos cuadros, por lo tanto podemos suponer que se trataba de un museo de Bellas Artes.

Imagen 8. Niñas observando una escultura de Degas, Museo de Orsay, París.

Esta es la única imagen que ha sido seleccionada por todos los grupos. Las razones para hacerlo son diferentes. Para unos las niñas han adoptado esta postura por imitación de lo que ven en la obra, para otros las manos tienen que estar detrás o en los bolsillos, porque en los museos “no se puede hacer nada”, en ese momento se hizo referencia a la utilización del móvil en el museo como instrumento de distracción. Para otra alumna, las niñas se han quedado “embobadas” viendo la obra, al igual que le pasaba a ella.

Imagen 9. Imagen doble de dos grupos de niños visitando el museo. Imagen superior, 1924, grupo de escolares en el MET de nueva York. Imagen inferior, grupo de Educación Infantil en el Instituto de Arte de Chicago, 2010.

Sólo una alumna ha seleccionado esta imagen, ella se centra en la actitud de los componentes del grupo, los cuales cuando algo les llama la atención lo señalan para

que los demás lo miren. Sin embargo, al preguntarle alguna de las obras que podría haber señalado en la visita al museo, afirma no recordar ninguna de las obras que le llamaron la atención.

Como se puede observar de manera generalizada todos los alumnos recuerdan cómo actuaron ellos en el museo que visitaron: se sentaron en el suelo, estuvieron de pie, en grupo, tocaron alguna obra o fueron cogidos de las manos de dos en dos. Pero pocos muy pocos recuerdan algo que vieran en el museo y que les resultara específicamente llamativo. El contenido ha pasado a un segundo plano, en primer término podemos encontrar alusiones a las metodologías, a los agrupamientos o las formas de llevar a cabo la visita.

La última parte del grupo de discusión consistía en presentarles un museo completamente diferente a lo que ellos conocen. Se trata del Museo de Cleveland, un museo de Historia que ha sido enriquecido mediante la implementación de tecnologías digitales, a base de pantallas táctiles, videoconsolas de reconocimiento de imagen (Kinect) y realidad aumentada. La visita comienza con una sala donde hay una gran pantalla multitáctil en la cual el visitante tiene a su disposición toda la colección en una base de datos semántica que permite organizarla al momento según el criterio que el visitante estime más oportuno; por colores, por formas de las piezas, cronológicamente, temáticamente, por autores, por estilos artísticos, por materiales, etc.

Durante el visionado del video algunos alumnos y alumnas tuvieron dificultad para reconocer la tecnología que se estaba implementando y que se presentaba, a muchos de ellos les costó ver que no se trataba de un museo de Ciencias, sino uno de Historia, que para ellos era realmente impensable que pudiera desarrollarse una visita de estas características. Y quizás uno de los aspectos más importantes es que en todos se despertaban las ganas de visitar el museo y de divertirse en él. A la pregunta de si este museo podría ser una opción de ocio para el fin de semana, al igual que para ellos lo era el cine, muchos no dudaron en afirmar que sí, que podrían ir a visitarlo incluso con amigos.

En cuanto a la calidad y profundidad de lo aprendido, el alumnado considera que con estas metodologías más activas, participativas y cercanas a sus intereses contribuirán a que la experiencia sea más significativa y por lo tanto el aprendizaje producido de mejor calidad y profundidad.

Las respuestas obtenidas en los grupos de discusión con el alumnado ESO y de Bachillerato, nos deja todo el campo preparado para la siembra. Muchas de estas respuestas, aunque nos pese, no nos resultan novedosas. Que el alumnado no recuerde los museos que visita o qué aprendió durante la misma es algo relativamente normal. Está aceptado por la mayoría de los docentes. La visión que tiene este colectivo de los museos, completamente negativa y apática, también ha sido el resultado de otras investigaciones llevadas a cabo en diferentes puntos de la geografía española (Santacana, López y Llonch, 2016). La palabra aburrimiento adquiere para ellos una unión cuasi inseparable al concepto de museo.

Sin embargo, algunas excepciones manifestadas por el propio alumnado nos plantean que no todo está perdido. Ellos diferencian perfectamente entre los museos que son de arte o de historia (completamente olvidados para ellos) y los que son de ciencias (basados en la comunicación) aquellos que les interpelan y producen diálogos con ellos, con sus intereses y necesidades.

Muchos de ellos elegían las imágenes relacionadas con la posición de las manos: detrás de la espalda o dándole la mano a un compañero o compañera. Posturas completamente antinaturales para una edad en la que el nerviosismo ante lo que llama la atención es la característica principal. A proporciones iguales que la apatía en lo que no les despierta la curiosidad.

Esa apatía con la que estaban recordando el museo todavía ha quedado más patente si la enfrentamos al interés que ha despertado el visionado del Museo de Cleveland. Para ellos los museos de ciencias o de tecnología no son más interesantes porque el tema les atraiga más, sino porque hablan en términos comunes a ellos. Al ver el vídeo de Cleveland muchos de ellos no habían reparado en que se trataba de un museo de Historia y de Bellas Artes. La actitud que han manifestado, el interés por verlo, por visitarlo, por conocer museos en esta línea nos deja el campo sembrado para ofrecerles una experiencia museística completamente diferente a lo que han experimentado hasta ahora. Una experiencia basada en las tecnologías digitales como instrumentos de comunicación y de educación que plantean nuevos retos para ellos, pero sobre todo, el reto mayor es cambiar el concepto que lleva tantas décadas heredándose en la sociedad y que forma parte del procomún, el de que los museos son espacio aburridos, monótonos, donde se prohíben muchas cosas y que nos da pereza visitar.

Un museo adaptado a los intereses del alumnado, conectado con su realidad metodológica y curricularmente es un museo vivo para ellos, un museo que entra dentro

de las posibilidades de ocio y de ocio activo. Un nuevo concepto de la educación a lo largo de la vida, ubicua puede desarrollarse en este ambiente completamente renovado y cercano, un espacio que en un momento dado comprendió que tenía que cambiar su forma de estar y de acercarse a la sociedad para empezar a hablarle en un idioma común. Hagamos las visitas a los museos experiencias inolvidables para despertar en la comunidad el sentimiento de pertenencia y de identidad patrimonial.

6.3. Los museos andaluces en la Red

En este momento de la investigación, una vez que los docentes nos han aportado su experiencia sobre cómo se realizan las visitas a los museos, nos interesaba conocer a los propios museos coprotagonistas del proyecto. El estudio se ha delimitado en aquellas instituciones museísticas ubicadas en el territorio andaluz y que están recogidas en la base de datos²¹ del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte para el territorio de Andalucía. Han sido un total de ciento sesenta museos los que forman parte de esta investigación.

Este es el primer paso que se ha considerado primordial para posteriormente proceder al análisis en profundidad de las características de sus *WebSites* y sobre todo, de los materiales didácticos que puede encontrar un docente cuando prepara la visita al museo con su grupo-clase. Recordemos una cifra extraída del apartado anterior, un 55'63% del total de los docentes que preparan la visita al museo, consultan el *WebSite* del mismo. Es de capital importancia, por lo tanto, conocer qué se ofrece en estos espacios virtuales.

6.3.1. Los museos estudiados en cifras

El primer dato de interés ha sido conocer la distribución geográfica de los museos que han participado en el estudio. Como se puede observar, la provincia con más museos registrados en la base de datos del Ministerio de Cultura para el territorio de Andalucía

²¹ Dicha base se puede consultar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/y49D61>

es la provincia de Córdoba con el 26'25% del total de los museos estudiados. Por el contrario, la provincia con menos museos es Huelva (con un porcentaje del 4'38% del total de los museos estudiados).

Tabla 54. Distribución de los museos recogidos en la base de datos del Ministerio de Cultura por provincias. Elaboración propia.

Provincia	Nº de casos	Porcentaje (%)
Almería	8	4'88
Cádiz	21	12'80
Córdoba	44	26'83
Granada	22	13'41
Huelva	7	4'27
Jaén	14	8'54
Málaga	28	17'08
Sevilla	20	12'19
TOTAL	164	100

El interés por los museos y su apertura masiva ha sido una realidad de las últimas décadas. En muchas localidades y regiones fueron considerados como un elemento de distinción proliferando una gran cantidad de museos (para ampliar este concepto se puede consultar obra de Rico, 2003; Santacana y Llonc, 2008; Martínez y Santacana, 2013). En la siguiente tabla se representa cómo, a nivel andaluz, la expansión de esta institución cultural se ha concentrado en las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI. La realidad actual es que la crisis económica ha golpeado duramente a estos museos locales, llegando en algunos casos a su cierre (como es el caso del Museo Prasa en la provincia de Córdoba o el Museo Ruiz Mateos en Cádiz).

Tabla 55. Proceso cronológico de apertura de los museos registrados en la base de datos del Ministerio de Cultura agrupados por décadas. Fuente: Ministerio de Cultura. Elaboración propia.

Década	Nº de casos	Porcentaje (%)
1900-1909	0	0
1910-1919	1	0'62
1920-1929	2	1'25
1930-1939	2	1'25
1940-1949	2	1'25
1950-1959	3	1'88
1960-1969	6	3'75
1970-1979	7	4'38
1980-1989	17	10'63
1990-1999	49	30'62
2000-2009	44	27'5
2010-2017	5	3'12

Análisis de resultados

Sin especificar	22	13'75
TOTAL	160	100

Otro dato importante es el relativo a la titularidad de los museos y su gestión. Se entiende por titularidad aquella persona física o jurídica que aparece registrado como titular del Museo o de la Colección Museográfica. En un primer momento, tanto la gestión como la titularidad pueden ser públicas o privadas. Dentro de la titularidad pública, ésta puede corresponder al estado, a la autonomía o al gobierno local, dependiendo del alcance del museo. En el segundo grupo, correspondiente a la titularidad privada, esta puede recaer sobre una persona física, jurídica, la iglesia u otros. Existe además, la figura de la titularidad mixta, aunque realmente su aplicación en la práctica es minoritaria.

Tabla 56. Titularidad y gestión de los museos andaluces. Elaboración propia.

Titularidad / Gestión		Nº de Casos	Porcentajes (%)	Porcentaje sobre total
Pública	Estado	Ministerio de Cultura	17	12'59
		Otros ministerios	4	2'96
	Autonomías	Consejería o Departamento de Cultura	8	5'93
		Otras Consejerías	2	1'48
		Diputación	2	1'48
	Ayuntamientos	Ayuntamiento	94	69'63
		Pública- otros	8	5'93
	SUBTOTAL PÚBLICA		135	100
Privada	Persona física		1	3'85
	Persona jurídica		22	84'61
	Iglesia		1	3'85
	Otros		2	7'69
SUBTOTAL PRIVADA		26	100	15,85
Mixta		3		1'83
TOTAL		164		100

Según estas posibilidades, los resultados con respecto a la titularidad de los museos seleccionados han dado como resultado que el 82,32% son museos de titularidad pública, únicamente el 15,85% son museos privados y sólo se ha registrado tres casos de museos de titularidad mixta.

Profundizando en el campo de la titularidad de los museos se puede distinguir en el ámbito público entre museos del estado, autonómicos o de los ayuntamientos. En este caso, hay que hacer una breve distinción entre la titularidad y la gestión, ya que existen varios ejemplos de museos de titularidad estatal que la gestión está derivada a la comunidad autónoma tal y como ocurre con los Museos de Bellas Artes provinciales.

Estos datos reflejan la cantidad de museos locales que existen en nuestra comunidad autónoma. Prácticamente, dos de cada tres museos que se localizan en Andalucía son locales. Estos datos nos sitúan ante una realidad muy concreta, son los museos más cercanos a la comunidad los mayoritarios. Los museos de titulación estatal o autonómica entendemos que responden a instituciones mucho más grandes, cuyo patrimonio abarca un territorio muy amplio y diverso. Sin embargo, los museos locales se centran en el territorio local y en su idiosincrasia.

Aunque mucho menor en proporción, también podemos encontrar museos de titularidad privada. Las diferentes opciones de museos privados recogidos en la base de datos del Ministerio de Cultura han sido las siguientes:

Otra de las categorías que se ha querido estudiar (mediante la observación no participante a través de las hojas de registro elaboradas ex profeso), es la presencia de los museos en la World Wide Web y si esta era mediante un *WebSites*²² propio o alojado en otra URL diferente. Lo más usual es que los museos locales que no disponen de *WebSites* propios se alojen en la Web del ayuntamiento, reduciendo la información del museo a lo mínimo (horario de apertura y cierre, dirección postal, teléfono de contacto y en el mejor de los casos alguna fotografía).

Los resultados obtenidos presentan una realidad todavía bastante precaria en cuanto a la presencia de los museos en la Red. Actualmente, un 8'75 % del total de los museos estudiados, aún no dispone de ninguna presencia en la Red. El 56'25 % del total de los museos estudiados tiene un espacio web alojado en un *WebSite* de otra institución. Por lo tanto, en este momento, sólo un 35% del total de los museos estudiados cuentan con un *WebSite* propio, con todo lo que ello supone. Entendemos que los museos con un espacio virtual propio tienen más posibilidad de desarrollar un programa de actividades

²² Se utilizará *WebSites* como nombre genérico para englobar las páginas webs propias, las institucionales y los blogs de los museos.

comunicativas y educativas que aquellos que comparten espacio con otros servicios de la institución a la que pertenecen.

6.3.2. WebSites de museos con materiales didácticos

En este punto de nuestro estudio se han eliminado todos los museos que no tenían presencia en la Red. Dado que se pretende profundizar en estos materiales online, no podían contar para esto aquellos que en un principio no estén en este espacio virtual. Esto ha hecho, que de los ciento sesenta museos que en un principio han sido analizados, para esta fase la cifra desciende a ciento cuarenta y seis, es decir, un 91'25% del total de museos analizados.

De todos estos museos que están en la Red, ahora sí que la caída es realmente significativa, sólo el 17'80% de los museos que tienen presencia en la Red, ofrecen materiales didácticos destinados a los escolares frente a un 82'20% del total de los Websites estudiados que carecen de materiales didácticos. ¿Cuál es la probabilidad real basándonos en estos datos de que un docente que va a visitar un museo visite la página web de éste y encuentre algún material didáctico? Esta es la realidad actual de los museos andaluces. Existen ciento veinte museos que no tienen ningún material didáctico en sus Webs. Esto repercute muy negativamente en la percepción de los *cibervisitantes* al museo y a priori puede suponer una carga de trabajo adicional para aquel docente que pretenda trabajar los contenidos del museo antes de la visita. No puede contar con materiales adaptados. Los museos que presentan materiales didácticos en sus *WebSites* son los siguientes:

Tabla 57. Museos que presentan materiales didácticos en sus *WebSites*. Elaboración propia.

Museo Juan Ramón Jiménez y Zenobia	Museo de Bellas Artes de Sevilla
Conjunto arqueológico de Baelo Claudia	Museo de Huelva
Conjunto arqueológico de Carmona	Museo de Jaén
Conjunto arqueológico de Itálica	Museo de la Autonomía de Andalucía
Conjunto arqueológico de Medina Azahara	Museo del Patrimonio Municipal de Málaga
Fundación NMAC-Montenmedio de Arte Contemporáneo	Museo de Valencina. Monográfico del Yacimiento Arqueológico
Fundación Picasso. Casa Natal	Museo del Bandolero
Museo Arqueológico de Sevilla	Museo de Nerja
Museo Arqueológico de Jerez de la Frontera	Museo Lara
Museo Caja Granada. Memoria de Andalucía.	Museo Vivo de Al-Andalus Torre de la Calahorra, Córdoba
Museo Casa de los Tiros, Granada	Museo de Almería

Análisis de resultados

Museo Casa Ibañez,	Parque de las Ciencias de Granada
Museo de Artes y Costumbres Populares de Sevilla	Museo del Patronato de la Alhambra y el Generalife

Con la finalidad de presentar de una manera más amena e interactiva los materiales didácticos online de estos museos, se ha elaborado un mapa online en el que se puede consultar la localización de estos museos así como los materiales didácticos alojados en sus WebSites.



<https://goo.gl/xqu1UG>

Ilustración 22. Señalador en el mapa y código QR que da acceso al mapa interactivo de los materiales didácticos presentes en los *WebSites* de los museos estudiados. Elaboración propia.

Los datos de interés de estos museos con respecto a la titularidad, gestión de los museos y la situación del *WebSite*, se presentan en la siguiente tabla. Tal y como se puede observar, existe un predominio de los museos de gestión pública y dentro de ese grupo los relativos a la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esto se explica por la existencia de los Gabinetes Pedagógicos Provinciales que existen vinculados a los museos de titularidad o de gestión autonómica. Estos Gabinetes Pedagógicos, ampliamente estudiados por Rico (2009) en su tesis doctoral, surgieron como resultado de un intento de aunar fuerzas por parte de la Consejería de Cultura y la de Educación de la Junta de Andalucía. Los materiales creados por estos gabinetes siguen utilizándose en muchos de los museos autonómicos, aunque su adaptación metodológica a los nuevos tiempos puede ser insuficiente.

Son cuadernos pedagógicos, en su mayoría con un gran rigor científico, pero con actividades generalmente basadas en la lectura y observación individual del alumnado.

Queda en ellos poco espacio para la interactividad con los objetos e incluso entre los mismos componentes del grupo escolar.

6.4. Análisis de los materiales didácticos online de los museos andaluces

A continuación se presentan los resultados del análisis exhaustivo de los materiales didácticos destinados para los grupos de escolares que se han encontrado tras el estudio de los *WebSites* de los museos andaluces. Los resultados de este análisis estarán en la base de nuestra propuesta posterior, ya que partiendo de ellos se podrá realizar el proyecto con un mejor conocimiento de la situación real. Algo que ya podíamos intuir que podía pasar, partiendo incluso de nuestra propia experiencia al realizar algunas búsquedas aleatorias en la Red, ahora quedan comprobadas y corroboradas por los datos recogidos y analizados. Para facilitar su presentación se ha seguido la siguiente estructura: distribución de los materiales, formato o soporte en el que se presentan, los destinatarios para los que han sido proyectados, el momento para el que están indicados, las materias con las que se relacionan y el tipo de actividad que requiere del alumnado durante su utilización.

Se debe indicar que en total, de los veinticuatro museos que aportan materiales didácticos en sus *WebSites*, se alcanza la cifra de doscientos ochenta y siete recursos encontrados y analizados.

6.4.1. Distribución

Se han encontrado un total de 287 materiales didácticos online. El reparto de dichos materiales didácticos en los museos andaluces está realmente descompensada. Encontrando dos de ellos (Museo Arqueológico de Sevilla y Parque de las Ciencias de Granada) con una gran cantidad de material volcado en sus páginas webs que hacen que las cifras reales parezcan mucho más alentadoras de lo que realmente son. El Museo Arqueológico de Sevilla aporta el 28'18% del total de los materiales didácticos analizados (en adelante TMDA) y el Parque de las Ciencias de Granada el 22'78% del TDMA. Les sigue el Museo de la Memoria de Andalucía. CajaGranada con el 8'49% del TDMA y el Museo de Jaén, con un 5'4% del TDMA. El resto de los veinticuatro museos

Análisis de resultados

con materiales didácticos online están por debajo del 5% en cuanto a la cantidad de materiales que aportan al estudio. Son cifras muy bajas, que reflejan la realidad de una práctica que no está generalizada en nuestro territorio.

Tabla 58. Cantidad de materiales didácticos online encontrados en cada uno de los museos analizados. Elaboración propia.

	Nº de casos	Porcentaje (%)
Casa-Museo Zenobia y JRJ	11	4'24
C.A. Baelo Claudia	3	1'16
C.A. Carmona	2	0'77
C.A. Itálica	2	0'77
C.A. Medina Azahara	2	0'77
Arte contemporáneo	1	0'38
Fundación Picasso	2	0'77
M. Arqueológico Sevilla	73	28'18
M. Arqueológico Jerez	10	3'89
Museo CajaGranada	22	8'49
Museo Casa de los Tiros	2	0'77
Museo Casa Ibáñez	3	1'16
Museo de Almería	1	0'38
Museo Artes Populares Sevilla	5	1'93
Museo de Cádiz	5	1'93
Museo de Huelva	4	1'54
Museo de Jaén	14	5'40
M. Autonomía	8	3'09
Museo de Nerja	7	2'70
Museo de Valencina	1	0'38
Museo del Bandolero	2	0'77
Museo Lara	4	1'54
Museo Calahorra	1	0'38
Mupam	5	1'93
Patronato Alhambra	10	3'9
Parque de las Ciencias	59	22'78
TOTAL	259	100

6.4.2 El soporte

Estos materiales didácticos analizados se han clasificado según el soporte en el que pueden encontrar en la Red. Entendemos que existe una cierta limitación interactiva o comunicativa en formatos rígidos como el PDF frente a otros recursos que fomentan en algún modo la interactividad (o una forma de comunicación algo más dinámica) como son los vídeos y las imágenes. Estos han sido durante mucho tiempo identificados como los recursos audiovisuales por excelencia utilizados en el ámbito educativo. Formatos minoritarios con una limitación en la comunicación con los visitantes son los audios y algunos formatos específicos de las webs. Los resultados han sido que el 67'94% del TMDA, corresponde a formato un PDF, seguido con un 14'28% del TMDA de los vídeos. Estos vídeos se encuentran en dos modalidades; a través de plataformas webs gratuitas (como Vimeo o YouTube) o directamente alojados en las páginas de los museos (cuya presencia alcanza el 11'50% del TMDA). Otros formatos minoritarios son juegos Adobe Flash (2'78% del TMDA), presentación *online* Prezi (1'74% del TMDA), audio en mp3 (1'04% del TMDA), presentación ISSUU e imágenes (0'69% del TMDA), imagen (0'35% del TMDA).

6.4.3. Destinatarios de los materiales

Para facilitar el análisis de este ítem, se han agrupado los materiales didácticos siguiendo dos categorías diferentes: aquellos materiales en los que se especificaba la etapa educativa a la que estaban destinados (estos, a su vez, han sido agrupados diferenciando entre Educación Infantil, Educación Primaria (EPO) Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Tercer Ciclo, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Universidad, Educación de adultos, Asociaciones u otros) y aquellos que no especificaban que estuvieran destinados a un público escolar. En este caso las categorías se han realizado por edades, no por etapas educativas. Los grupos establecidos han sido los siguientes: menores de cinco años, entre seis y once años, de doce a dieciséis años, de dieciséis a veinticinco años, adultos y mayores (más de sesenta y cinco años y categorías específicas (público especializado y discapacitados). Como se puede observar en los resultados obtenidos, en el caso de aquellos que especifican la etapa educativa para la que están destinados, son mayoría los proyectados para tercer ciclo de Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria (entre ambas etapas suman un total del 49'46% del TMDA, prácticamente la mitad de los materiales analizados). Centrando el análisis por etapas, la que más

Análisis de resultados

materiales didácticos tiene a su disposición es Educación Primaria con un 60'48% del total de materiales educativos destinados a los centros educativos, seguida con un 23'39% la etapa de la Educación Secundaria mientras que para Educación Infantil el porcentaje de materiales disponibles en las páginas webs desciende hasta el 7'79% del TMDA.

Tabla 59. Materiales didácticos por etapas educativas. Elaboración propia.

	Nº de casos	Porcentaje (%)
Ed. Infantil	29	7'79
EPO 1C	35	9'41
EPO 2C	93	25
EPO 3C	97	26'07
ESO	87	23'39
BACH	13	3'49
UNIV	5	1'34
Ed. Adultos	2	0'54
Asociaciones	0	0
Otros	11	2'97
TOTAL	372	100

Algo similar a los resultados recopilados para los materiales que especifican la etapa a la que están destinados ocurre cuando se analizan los materiales didácticos que no especifican el segmento de público para el que fueron proyectados. Para poder establecer estas agrupaciones se han valorado por sus características metodológicas y los contenidos que trabajan. Como se puede observar en los resultados obtenidos la franja de edad entre los 6-11 años (17'37% del TMDA) y las edades comprendidas entre 12-16 años (26'06% del TMDA), es decir, aquellas que igualmente se corresponden con las etapas de los escolares para los que estaban proyectados prácticamente la mitad de los recursos analizados para grupos de escolares (aquellos que sí lo tenían especificado)

Tabla 60. Destinatarios de los materiales educativos de los WebSites de los museos no procedentes de centros educativos. Elaboración propia.

	Nº de casos	Porcentaje (%)
Menos 5 años	21	4'45
6-11 años	82	17'37
12-16 años	123	26'06
16-25 años	69	14'62
Adultos	97	20'55
Especializado	10	2'12
Mayores	61	12'92

Análisis de resultados

Discapacitados	0	0
Otros	9	1'91
TOTAL		100

6.4.4. Especificación de los materiales

Relacionada con la pregunta anterior, nos surgía la pregunta de en qué proporción los materiales didácticos analizados facilitaban el dato de para qué etapa educativa o edad estaban ideados. Esta explicación facilitaría el trabajo no sólo de los docentes a la hora de enfrentarse a una visita en el museo, sino también para las familias o personas que individualmente quieran disponer de estos materiales. Los resultados obtenidos reflejaron que del TMDA analizados, el 35'77% de éstos sí que especifica la edad a la que están destinados, quedando por encima del sesenta por ciento (concretamente el 64'23% del TMDA) los que no indican la edad ni la etapa educativa a la que se destinan.

6.4.5. Momento para la utilización de los materiales

En la utilización de cualquier material didáctico que un museo pone a la disposición de los visitantes es importante, además de conocer la edad o la etapa educativa para la que están destinados, saber el momento en el que se ha ideado su utilización. Existen cuatro posibilidades para estos materiales:

- La primera de ellas es que estén ideados como materiales completamente independientes a la visita al museo, no siendo necesario ni siquiera conocerlo.
- La segunda de ellas es que sean materiales que estén pensados para preparar la visita al museo, estos materiales son previos y se suelen utilizar en el aula del centro educativo. Su intención es preparar al alumnado para lo que se va a ver. En muchas ocasiones también se aprovechan estos materiales para trabajar las normas específicas para la visita, sobre todo con los más pequeños.
- La tercera opción es que sean materiales para trabajar durante la visita al museo. Suelen ser los más comunes. Están generalmente basados en la observación y en la búsqueda de curiosidades de la colección que se visita.

Análisis de resultados

- La última opción son los materiales para después de la visita. Generalmente, ya de vuelta al centro educativo, sirven de repaso de lo que se ha visto, para afianzar conocimientos.

Aquel material que trabaje las tres últimas posibilidades, es decir, antes, durante y después de la visita, es mucho más completo y puede facilitar que el trabajo en el museo esté mejor vinculado al currículo.

Conociendo todo esto, el resultado de esta pregunta ha sido bastante esclarecedor. Del TMDA., el 60'06% no está vinculado a la visita al museo. Son materiales que tienen que ver con la temática del museo, pero no con su visita. De manera, que sólo el 39'93% del TMDA están ideados para trabajarlos en relación con la visita al museo. El momento de utilizarlos, con respecto a esta visita (antes, durante o después) refleja cómo el 19'30% del TMDA, están proyectados para utilizarlos durante la visita, aquellos previos y posteriores a la visita prácticamente están equilibrados (13'90% y 13'51% del TMDA, respectivamente) y solo el 8'12% del TMDA trabajan el proceso completo. Pero sin duda, lo más llamativo, es el 45'17% del TMDA, en los que no se especifica el momento de la utilización. Esta indicación no es posible, porque como se ha analizado en la pregunta anterior, no están vinculados a la visita al museo, sino a su temática.

6.4.6. Extensión del material didáctico

En cuanto al análisis del contenido del TDMA, decir que llama la atención la extensión de los mismos. Documentos que alcanzan hasta las 64 páginas, como es el caso de los materiales del Museo de Bellas Artes de Sevilla para la Educación Secundaria o las 60 páginas del material didáctico para Primaria. Así mismo es llamativa la poca adaptación de éstos a los lenguajes y a los niveles madurativos de los escolares. De manera que se utiliza un lenguaje muy complicado en niveles muy pequeños o textos excesivamente largos y complejos para etapas educativas muy tempranas como la Educación Infantil o el Primer Ciclo de Primaria.

6.4.7. Materias o áreas relacionadas

Para presentar los resultados obtenidos en este apartado se ha realizado un doble análisis de los mismos. En el primero de ellos se recogen todos los datos de todos los

Análisis de resultados

materiales didácticos analizados tal cual y en el segundo se ha eliminado al Parque de las Ciencias de Granada. El motivo de esta exclusión es que la cantidad de materiales que presenta es tan superior que llega a alterar la realidad de los museos que realmente presentan materiales didácticos para una o para otras asignaturas. Una vez aclarado el doble análisis, decir que los resultados del primer caso revelan que las materias o áreas que más se trabajan en el TMDA de los museos andaluces son: Ciencias Naturales (26'23% del TMDA), Ciencias Sociales (19'94 del TMDA), Física y Química (17'21% del TMDA), Tecnología (11'76% del TMDA) y Educación Plástica (13'93% del TMDA).

El segundo proceso realizado en el análisis de los datos, aquel en el que extraía de los datos al Parque de las Ciencias de Granada, ha reflejado que las asignaturas o materias con las que están relacionados los materiales didácticos analizados son: Ciencias Sociales (31'88 del TMDA), Educación Plástica (22'27% del TMDA) Ciencias Naturales (16'16% del TMDA), Tecnología (10'78% del TMDA) y Física y Química en su caso alcanza la cifra de 1'75% del TMDA).

Tabla 61. Resultados de las materias trabajadas en los materiales didácticos incluyendo y excluyendo el Parque de las Ciencias de Granada. Elaboración propia.

	Incluyendo los materiales didácticos del Parque de las Ciencias de Granada		Excluyendo los materiales didácticos del Parque de las Ciencias de Granada	
	Nº de casos	Porcentaje (%)	Nº de casos	Porcentaje (%)
E. Física	1	0'27	1	0,44
E. Plástica	51	13'93	51	22,27
C. Naturales	96	26'23	37	16,16
C. Sociales	73	19'94	73	31,88
Física y Química	63	17'21	4	1,75
Lengua y Literatura	16	4'37	16	6,99
Música	2	0'55	2	0,87
Religión	8	2'18	8	3,49
Tecnología	43	11'76	24	10,48
Otras	13	3'56	13	5,67
TOTAL	366	100	229	100

6.4.8. Actividad requerida

En esta última parte del análisis de los materiales didácticos online se pretendía conocer qué actividad requiere del alumnado. Las categorías establecidas para realizar el

Análisis de resultados

estudio han sido: leer, escribir, razonar, dibujar, colorear, recortar/pegar, observar, buscar en el museo, jugar con pasatiempos u otros.

Como se puede observar, las actividades que obtienen las frecuencias más altas son aquellas en las que los alumnos tienen una actitud más pasiva como leer y observar (ambas suman el 45'56% del TMDA). La siguiente actividad que se solicita al alumnado es el razonamiento (con un 14'01% del TMDA), aunque se ha podido comprobar que este ítem está sobrevalorado por la gran aportación que hace de nuevo el Parque de las Ciencias de Granada debido a que todas sus actividades están basadas en dicha actividad.

En cuanto a la categoría de “otros”, destacar la incitación a la investigación posterior a la visita que realiza el material del Museo CajaGranada Memoria de Andalucía o la gamificación desarrollada en los juegos Flash del Patronato de la Alhambra. Sin olvidar, por supuesto, la experimentación activa que proponen todos los materiales del Parque de las Ciencias de Granada.

Tabla 62. Resultados de las actividades que se requieren a alumnado en los materiales didácticos analizados. Elaboración propia.

	Nº de casos	Porcentaje (%)
Leer	223	29,11
Escribir	69	9
Razonar	108	14,1
Dibujar	44	5,74
Colorear	37	4,83
Recortar/Pegar	23	3
Observar	126	16,45
Buscar en el museo	38	4,97
Juegos pasatiempos	21	2,74
Otras	77	10,06
TOTAL		100

En general, se ha observado una preferencia en las actividades analizadas con los procesos de pregunta-respuesta y esta realizarla mediante un dibujo (5'74% del TMDA) o escribir un texto (9% del TMDA). También se ha encontrado actividades relacionadas con juegos tradicionales de pasatiempos como las sopas de letras o los crucigramas (2'74% del TDMA).

6.5. Resultados de las entrevistas a profesionales

Las entrevistas realizadas a los profesionales relacionados con la educación, personas vinculadas con especialidades cercanas a la sociedad y por lo tanto, conocedoras de las necesidades de la misma, han aportado luz ante la situación en la que se encuentran los museos. Del total de las veinte entrevistas realizadas, siete casos eran especialistas en el ámbito de la educación (35% del total de especialistas entrevistados), cinco eran especialistas relacionados con el ámbito museístico (25% del total de especialistas entrevistados), hubo siete casos especialistas cuyas profesiones están vinculadas con la sociedad (35% del total de especialistas entrevistados) y un caso de especialista en comunicación (5% del total de especialista entrevistados).

La primera pregunta de la entrevista partía de la definición que nos aporta el ICOM sobre el concepto de museo y sus funciones básicas. Una vez presentadas estas funciones, se pretendía que cada profesional, desde su visión de especialista, identificara cual consideraba que era la función que sigue predominando actualmente en los museos. Los datos recopilados revelan que el 35% del total de respuestas analizadas consideran que la función predominante es la de difusión, seguida en un triple empate con un 20% del total de respuestas analizadas los que identifican el museo con las funciones de atesoramiento, comunicación y conservación. El 5% restante, del total de las respuestas analizadas, se ha decantado por la investigación. De estos datos se puede extraer cómo las funciones tradicionales asociadas a los museos, como son el atesoramiento, la conservación y la investigación son identificadas por un porcentaje bastante alto de los profesionales entrevistados (45% del total de las respuestas analizadas).

Al preguntar el porqué de esa identificación las respuestas recopiladas fueron las siguientes:

Tabla 63. Recopilación de las respuestas explicativas a la identificación de la función principal en el museo. Elaboración propia.

Función identificada	Explicación del profesional
Ateoramiento	<i>Ateoran con pulcritud en aras de facilitar una conservación óptima, que permita una mejor difusión, investigación y publicación.</i>
	<i>En muchos museos falta un mayor dialogo con su comunidad.</i>
	<i>Es mi impresión</i>
	<i>La mayoría de ellos al menos parecen salas inundadas de objetos</i>

Análisis de resultados

	<i>Por el cuidado y la importancia por mantener en buen estado restos encontrados de otras civilizaciones</i>
Conservación	<i>Por lo general, no existe casi ninguna interacción con los artefactos. Sólo puedes verlos detrás de la ventana y leer la descripción</i> <i>Por la historia</i>
Investigación	<i>Porque suelen ser colecciones muy específicas. Por ejemplo, la Casa museo Manuel de Falla de Granada (junto con el Archivo)</i>
Difusión	<i>Porque ayudan a que se extienda la cultura, y en algunos casos, a dar a conocer obras / artistas / épocas.</i> <i>Porque la muestra de arte y cultura se difunde a los ciudadanos mostrándose en estos museos llegando al máximo de visitantes</i> <i>Se hace un esfuerzo en que la gente conozca los objetos y su contexto.</i> <i>Acercar y compartir el arte y cultura a todo el mundo.</i> <i>Porque aparte de cumplir también la mayoría de las otras funciones han estado orientados a mostrar y difundir información sobre el patrimonio cultural que poseen cuando los he visitado en las excursiones con el colegio.</i>
Comunicación	<i>En su mayoría existen varios tipos de elementos para dar a conocer lo que se está viendo.</i> <i>Porque se da información a través de la página web, de las redes sociales.</i> <i>Porque el arte es una manera de expresión y comunicación y nos informa de la historia pasada o actual.</i> <i>Porque exponen cosas diferente.</i>

Las explicaciones de los profesionales con respecto a la función mayoritaria identificada en el museo, pone de manifiesto la diversidad de puntos de vista que existe entre la población con respecto a estas instituciones. Desde frases muy contundentes como la relativa al aspecto de los museos, un ejemplo es “salas inundadas de objetos”, hasta otras que inciden en el esfuerzo que realizan los museos “en que la gente conozca los objetos y su contexto”. Los profesionales que han identificado en el museo la función comunicativa y de difusión, aportan una visión mucho más positiva del mismo, que aquellos que lo continúan viendo como instituciones centradas en la conservación, el atesoramiento y la investigación. Es incuestionable el peso de la experiencia personal en esta identificación de las funciones museísticas.

Esta pregunta se corrobora con la siguiente, en la que se hace alusión a la trayectoria histórica de los museos: Cuando los museos surgieron, la finalidad principal de estos era conservar las colecciones de las familias o instituciones que las poseían y en algunas ocasiones, con el paso del tiempo, exponerlas a algunos visitantes privilegiados. Se quería profundizar en la vinculación actual de estas instituciones con estas finalidades tradicionales. Como se puede comprobar, en consonancia con los resultados de la pregunta anterior, el 35% de los profesionales entrevistados continúan

identificando la conservación como la finalidad principal de los museos. Esta conservación que, por supuesto, debe estar presente, implica una forma de concebir la institución completamente alejada de la sociedad contemporánea. Las razones recopiladas que han llevado a los profesionales a la identificación de la finalidad de conservación como la mayoritaria han sido las siguientes:

Tabla 64. Finalidad actual de los museos. Elaboración propia.

Respuestas de los profesionales
<i>Dar a conocer trocitos de la historia mundial ya sea con pinturas, fotografías, y todas las formas de exposición existentes.</i>
<i>De conexión entre el pasado y el presente a través de las huellas de un pasado remoto o reciente.</i>
<i>Comunicación.</i>
<i>Conservar.</i>
<i>Atesoramiento y conservación de objetos.</i>
<i>Conservación.</i>
<i>Negocios.</i>
<i>Comercial.</i>
<i>Difusión.</i>
<i>Investigación.</i>

De las respuestas recopiladas sobre la finalidad actual de los museos llama la atención las dos alusiones que han identificado el museo con un uso mercantilista del mismo: “Negocios” y “Comercial” se trata de un 20% del total de las respuestas compiladas en esta pregunta. La finalidad mayoritaria en esta pregunta es la de “conservación” y “atesoramiento” a la que corresponde el 30% del total de las respuestas compiladas, seguida de la comunicativa 20% del total de las respuestas compiladas. Destacar la respuesta relativa a la identificación de la finalidad del museo como “conexión entre el pasado y el presente a través de las huellas de un pasado remoto o reciente”, en este caso, la identificación está centrada en los museos de Historia o cercanos a esta temática. Concentra una gran sensibilidad ante la labor de los museos en la comunidad.

La siguiente parte de la entrevista trata de profundizar en la opinión de los entrevistados como profesionales especialistas en su ámbito y como tales, la situación que reconocen en los museos. Así se continuaba la entrevista preguntando sobre si, desde su campo profesional, se podría identificar un cierto desfase entre lo que está experimentando la sociedad actual en cuanto a la comunicación, las tecnologías digitales, las nuevas formas educativas, etc. con respecto a lo que se puede encontrar en los museos. La respuesta fue “sí” en un 70% del total de respuesta recopiladas. Una gran rotundidad, prácticamente dos de cada tres personas entrevistadas, reconocen un desfase entre la evolución comunicativa y educativa que está experimentando la sociedad, en parte

debido a la implementación de las tecnologías digitales y los instrumentos comunicativos que se pueden encontrar en las salas del museo.

No nos interesaba únicamente conocer las cifras de profesionales que identifican este desfase, sino conocer por qué lo consideran de esta manera. Se ha considerado interesante para abordar la presentación de los resultados de esta pregunta segmentarlos según el ámbito profesional de cada uno de los especialistas.

Tabla 65. Razón para considerar la existencia de cierto desfase entre los instrumentos de comunicación actuales de la sociedad y los desarrollados en los museos. Elaboración propia.

Respuestas recopiladas agrupadas según el campo de especialización del profesional entrevistado	
Educación	<p><i>Algunos museos todavía no incorporan los beneficios de las tecnologías (por ejemplo para hacer las presentaciones más interactivas).</i></p> <p><i>Depende mucho de los museos, pero creo que se está tratando de modernizar y aplicar los nuevos enfoques... En unos se atiende a lo educativo, en otros se intentan aplicar las nuevas tecnologías. Hay muchos estadios en ese proceso.</i></p> <p><i>Las nuevas tecnologías promocionan otro tipo de adquirir conocimiento.</i></p> <p><i>No se acompaña con los tiempos actuales.</i></p> <p><i>Sobre todo en los pequeños, la mayoría de objetos se exponen con una breve reseña escrita, pero yo echo de menos por ejemplo el uso de vídeos o mecanismos interactivos que ayuden a comprender su uso, el momento histórico, etc.</i></p> <p><i>Porque creo q los museos no están dedicados mucho a estos contenidos.</i></p>
Museos	<p><i>Porque no acaban de actualizarse. Se sigue enseñando, mostrando como siempre sin tener en cuenta nuevas formas de comunicación, tecnología, etc.</i></p> <p><i>A pesar del intento y que en la mayoría existen elementos para esto, no son realmente prácticos para la función que se necesita.</i></p> <p><i>Los museos mayoritariamente tienen visibilidad en las redes, Internet, de alguna forma u otra intentan adaptarse educativamente a diferentes colectivos, adecuen materiales, visitas y actividades para todo tipo de público, cada uno dentro de sus limitaciones.</i></p> <p><i>Creo que son suficientes los recursos y si aplican normalmente.</i></p>
Comunicación	<p><i>Los museos no comunican con los visitantes en una manera que será suficientemente engañoso.</i></p>
Otras profesiones vinculadas con la sociedad	<p><i>Por el cambio generacional.</i></p> <p><i>Falta una mayor apertura a entender nuevos medios de comunicación.</i></p> <p><i>No creo que haya desfase.</i></p> <p><i>No refleja la realidad.</i></p> <p><i>Todo está enfocado a invertir en tecnología.</i></p> <p><i>En la innovación han acogido las nuevas tecnologías.</i></p>

Las respuestas recopiladas reflejan cierta variedad dependiendo de los campos de trabajo de los profesionales. En el ámbito de la educación, son muy llamativas las

respuestas relativas a la limitación comunicativa de los instrumentos actualmente utilizados. Especialmente importante para nuestra investigación aquella que alude concretamente a los museos locales, como los que presentan un sistema de comunicación más tradicional y escueta. Además de incidir en las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para adquirir otros tipos de conocimiento. Desde el ámbito de los museos las respuestas son relativamente diferentes. No faltan las que hacen autocrítica en este aspecto, todas reconocen un intento en esta renovación por parte del museo aunque los resultados parecen no acompañar al esfuerzo realizado. Otros especialistas aluden al cambio generacional para explicar el desfase comunicativo o a la situación que no reflejan la realidad de la sociedad, atribuyéndole una falta de mayor apertura hacia los nuevos medios de comunicación. Para otras de las personas entrevistadas, parece que toda la renovación actual está enfocada a invertir en tecnología. Uno de estos especialistas no ha llegado a identificar ningún desfase actualmente entre los sistemas de comunicación de la sociedad y el museo.

A la luz de las respuestas anteriores y como personas especialistas, queríamos saber si desde su punto de vista los museos podrían tener una situación privilegiada en la comunidad en la que surgen si llevaran a cabo algunos cambios en la forma de presentarse y de comunicar con la sociedad. Ante esta situación, el 75% del total de los especialistas entrevistados respondían positivamente, frente al 5% que lo hacían negativamente y el 20% que contestaban ambigüamente. A ese 75% del total de especialista que respondió positivamente cuando se le preguntó ¿en qué cree que debería consistir este cambio? Sus respuestas se han recogido en la siguiente tabla.

Tabla 66. ¿En qué cree que debería consistir este cambio? Elaboración propia.

Respuestas de los especialistas

Creo que el cambio debería centrarse en atraer al sector joven, porque si disfrutan de ir a los museos en su juventud, es probable que sigan yendo durante toda su vida.

Actualizando las formas de llegar al público.

En un acercamiento mucho más directo, por ejemplo hacer que se vean reflejados en esa historia, no realizar vidrios, textos, etc. muy densos.

Creo que deberían incidir en su papel social y educativo.

Los museos deberían reconocer su papel como medio de comunicación.

En un cambio de enfoque en cuanto al visitante.

Acercamiento a diversas escalas: en su comunidad circundante, turistas, ciudadanos, etc.

Por ejemplo en la promoción del museo online, acceso al catálogo online.

En adaptarse a los nuevos cambios y a las necesidades de hoy en día.

Innovando su perspectiva de visión.

Concienciación de la importancia de la historia y el arte.

Actualizar todos los campos.

Una mayor accesibilidad e integración.

Como he expresado anteriormente creo que deberían incluir elementos que permitan interactividad, para conocer los objetos, descubrir su utilidad, el proceso de elaboración, mostrar a gente usándolo dentro del contexto histórico o interés en el mundo de hoy, etc.

Más accesibles a la población.

De las respuestas compiladas llama la atención la coincidencia todas en torno a tres aspectos principales: hacer los museos más accesibles, hacerlos más comunicativos (sobre todo para segmentos de la población concretos, como los jóvenes) y reforzar su presencia online.

Las preguntas que se desarrollan en la última parte de la entrevista tienen la finalidad de que los especialistas aporten sus conocimientos como profesionales que son. Una vez que se ha identificado la situación actual y que se ha descrito, queremos profundizar en qué puede aportar cada rama de conocimiento para preparar a los museos para el futuro.

La primera de las preguntas de esta parte ha llegado directamente al tema central de la entrevista: ¿Desde su perspectiva profesional qué podría faltar o que le sobraría a un museo para tener una presencia más relevante en la sociedad actual?

Tabla 67. ¿Qué podría faltar o que le sobraría desde su perspectiva profesional a un museo para tener una presencia más relevante en la sociedad actual?

Respuestas de los especialistas

Un nivel más alto de interactividad (algunos son muy pasivos - simple lectura).

Faltaría más información y más actividades de interacción. Sobrar nada.

Conexión con el momento actual y la sociedad, algo que los haga involucrarse.

Como que un museo sea capaz de enseñar sobre la historia en una manera más directa, que lo que los estudiantes por lo general pueden experimentar en el aula, lo que falta es utilizar más esta capacidad.

Grandes eventos sociales.

Diálogo con su comunidad.

Implicación y coordinación con las instituciones públicas.

Dirigirse más directamente al público infantil y juvenil. De esta forma, al incentivar el interés desde una edad temprana se instaura una costumbre que luego será o podrá ser seguida en la vida adulta.

La coherencia.

Creo que en la actualidad la gente joven, sobre todo, no se interesan por conocer, por adquirir cultura.

No puede faltar una buena difusión a través de las redes sociales.

Perspectiva social, incluir a la población en las exposiciones. Que la gente se sienta identificada.

Implementar distintos elementos que faciliten y promuevan el interés a desear volver.

Fomentar las visitas hacer más publicidad.

Sobra la austeridad y seriedad del entorno.

Faltaría interactuar y motivar al visitante con tecnologías actuales.

Falta gestión profesional en muchos casos y modernización.

Interactividad.

Mejores horarios y precios.

Gratuidad.

Es muy interesante ver la contribución que hace cada campo al museo. Las personas vinculadas con la educación aportan la importancia de trabajar con el público infantil y juvenil, diálogo con la comunidad y con coherencia. La comunicación nos recuerda que no puede faltar una buena difusión a través de las redes sociales. Las profesiones más cercanas a la sociedad, reclaman gratuidad, mejora de los horarios, mejora de precio y la implicación de diferentes instituciones públicas. Los profesionales de los museos nos aluden a la falta de interactividad, de motivación. En cuanto a lo que sobraría en el museo llama la atención la respuesta “Sobra la austeridad y la seriedad del entorno”, una visión muy extendida del museo en la sociedad.

La siguiente pregunta que se formulaba: ¿Considera que su campo profesional podría aportar algo al mundo de los museos para fomentar su capacidad comunicativa y educativa con la sociedad? Las respuestas recogidas manifestaban como el 85% del total de las personas entrevistadas consideran que su campo profesional tiene algo que aportar para mejorar la capacidad comunicativa y educativa de los museos. Un 5% no estaba de acuerdo con esta afirmación y un 10% daban una respuesta indeterminada.

¿Cuál es la aportación que haría cada profesional desde su campo de especialización?

Tabla 68. Respuestas recopiladas de los especialistas a la pregunta: Si en la anterior pregunta contestaste que Sí, ¿de qué se trataría? Elaboración propia.

Respuestas de los especialistas

El diseño de la interacción con tecnologías.

Que nos permitieran interactuar con el público.

El gestor cultural realiza proyectos, y en mi caso desde el ayuntamiento, acercando los museos y la cultura a las asociaciones de la sociedad actual.

Proporcionar enfoques educativos, y una conexión más directa con los ciudadanos de mañana.

Los profesionales del campo de comunicación son capaces de comparar diferentes estilos de comunicación y entender diferentes puntos de vistas. Ven los visitantes más como una audiencia y no como un público general. La comunicación siempre tiene que ser dirigida hacia alguien para ser exitoso.

Atraer a un público más diverso.

Inclusión de historia cultural.

Crecimiento de los profesionales, cualificación de las personas que trabajan en los museos para transmitir interés, entusiasmo y curiosidad para aprender y conocer la cultura.

Puesto que mi ámbito profesional es la educación, las visitas a museos son actividades formativas son muy instructivas, puesto que los alumnos interactúan con la sociedad y pueden aplicar conocimientos adquiridos en la clase.

Una gestión cualificada.

El trabajador social surgió con más beneficencia e iglesias y hay mucha historia que se podría exponer.

El trabajo social realiza una labor excepcional que todo el mundo debería conocer. Quizás aportando nuestra visión en los museos se evitaría la concepción negativa que la ciudadanía puede tener sobre este ámbito.

Intervención en difusión de información y concienciar q realmente son educativos.

Nuevos modelos de participación y comunicación.

Ayudar con la exposición pedagógica.

Metodología.

¿Cómo sería para usted un museo basado en la comunicación y en la educación de los visitantes? ¿Qué elementos serían imprescindibles?

Tabla 69. ¿Cómo sería para usted un museo basado en la comunicación y en la educación? ¿Qué elementos serían imprescindibles? Elaboración propia.

Respuestas de los especialistas

Actividades, juegos, pantallas interactivas, quizás simulaciones de 3D (aunque entiendo que tendría que disponer de recursos económicos).

Comunicación visual, gráfica e interactuando con los profesionales del sector.

Con imágenes directas, relacionadas entre sí y muy dinámico. Eso no quiere decir que falte contenido, porque a veces cuando un museo se hace tan diferente siempre pierde contenido.

Un museo basado en la cercanía con los objetos, donde se permita tener experiencias que te ayuden a conectar con tu identidad o con otros contextos.

Uno que utiliza una gran variedad de herramientas de la comunicación, tal como herramientas de las TIC, pero lo que es aún más importante, uno que un lenguaje engañoso, que convierte la historia a una historia relacionable para el visitante.

Múltiples idiomas e interacción.

Investigación y dialogo sobre sus comunidades.

Un museo capaz de acercar a todo tipo de público a la cultura, con actividades, visitas adecuadas a cada tipo de público, cercanía, información accesible para todos independientemente de si el público es tecnológico o no, no deberíamos olvidar que hay muchas personas que no saben o tienen acceso al mundo tecnológico, por eso es imprescindible la atención al público con profesionales además de todos los medios que se tengan al alcance.

Debería haber una zona interactiva, puesto que se trata sobre comunicación y educación. Esta zona podría tratarse de la utilización de formas de comunicación a lo largo de la historia, como por ejemplo, el telégrafo.

La vocación y por extensión la profesionalidad.

No creo que en la actualidad falte nada. Puede que en las personas falte interés.

Una buena guía.

Una exposición dinámica y no tan estática.

Despierte el interés.

Publicar lo que se expone y motivar a los visitantes a que visiten.

Interactuar con métodos audiovisuales al campo que corresponden para así motivar al visitante.

Presencia educativa adaptada a cada modalidad de visitante, recursos didácticos, educadores, guías artísticos...

Realidad aumentada, realidad virtual, vídeos, cuentos o historias, teatro o pequeña performance, interacción real con modelos, actividades manipulativas, experimentos, ambientación y decoración basado en el momento histórico, etc.

De todas las respuestas registradas, llama la atención cómo la mayoría reclama un museo más cercano para que se adapte a las nuevas formas de comunicación y educación. Todos reconocen, en este ámbito que falta cercanía con la sociedad. Muchos de estos profesionales también reclaman renovación metodológica, tanto en las formas como en los contenidos de la comunicación y de la educación. Haciéndolos más dinámicos, más dialogantes y en las formas de esa comunicación, los canales por los que se establece dicho proceso. Reclaman la implementación de las tecnologías digitales como instrumentos perfectamente instaurados en la sociedad y que no marcan una distancia entre los museos y ésta.

En esta quinta parte dedicada al análisis de los resultados ha quedado constancia de la realidad en la que se encuentran los museos y los centros educativos. Así como la experiencia de los sujetos protagonistas del eje que hace que ambos lleven décadas unidos y a la vez décadas separados. Estos protagonistas son, por un lado, los museos y sus profesionales y por el otro lado, los docentes y el alumnado que los ha visitado.

Los museos adolecen de una presencia en la red todavía deficiente, centrada en servicios informativos más que formativos. Algunas páginas muy concretas presentan grandes avances didácticos. Pero existe una gran masa de museos que no tienen referencias educativas que sirvan de apoyo, en este caso, a los docentes que los van a visitar. No podemos olvidar que la finalidad didáctica del museo es una de sus razones de ser. Para investigar el ámbito museístico también se ha contado con el testimonio de varios de sus profesionales. Estos reconocen el esfuerzo que desde los museos se está haciendo para actualizar su forma de comunicación con la sociedad, aunque, también reconocen que no siempre se consiguen los resultados esperados. La potenciación de las redes sociales y de las herramientas 2.0, aquellas que aporta la gran red que es Internet puede ser una manera de suplir la falta de personal y de presupuesto que muchos de ellos padecen.

Por su parte, los centros educativos presentan una idiosincrasia muy particular, se trata de un grupo muy concreto pero a la vez sumamente heterogéneo. En él estamos englobando desde niños de Educación Infantil con tres años hasta jóvenes de Bachillerato de dieciocho años. La realidad de unos y otros puede parecer muy similar, todos van al museo con el centro educativo. Pero también es muy diferente, sobre todo

si se empieza a trabajar en el camino de individualizar la visita al museo dependiendo del grupo, del nivel o de la asignatura desde la que se organice.

Después de todo este análisis no nos queda duda de que el tiempo de las visitas enlatadas al museo ha terminado. La renovación del siglo XXI reclama la atención al interés individual de cada grupo, la comunicación horizontal y el trato cercano. Esto sólo se puede realizar partiendo del diálogo institucional, del acercamiento de ambos contextos y del trabajo mutuo. Conocernos mutuamente y dejar atrás viejos prejuicios es la fase previa a todo lo que se pretenda plantear posteriormente.

Los museos disponen el Patrimonio Histórico Cultural, aquel que nos identifica como ciudadanía de una comunidad, aquel que alude nuestro currículo educativo. Los centros educativos forman a las generaciones del futuro que tienen que valorar para conservar y conservar para difundir patrimonio propio. Museos y escuelas se necesitan. Dando lo mejor de cada uno, aprovechando el momento y proyectándose hacia el futuro. Una comunidad que no entiende su patrimonio es una comunidad desarraigada, un museo que no es comunicador, que no es educativo es un almacén de objetos carentes de sentido. Empecemos a construir. Ha llegado el momento de sumar, de identificar la meta y construir puentes para hacer el camino juntos. Museos y escuelas caminando codo con codo por la renovación de su papel en la comunidad y en la educación.

Capítulo 7. Red Educativa de Museos de Andalucía.



*Y una cabeza de cristal
y un violín de papel
y la nieve podría con el mundo
si la nieve durmiera un mes*
(Vals en las ramas. Federico García Lorca)

Una vez finalizado el análisis de datos, podemos extraer una serie de conclusiones con respecto a lo investigado hasta este momento. Así entenderemos, que la Nueva Sociedad del Conocimiento reclama nuevos espacios educativos y una formación ubicua más allá de la tradicionalmente formal. Es por ello, que los museos deben postularse como aliados imprescindibles de la educación formal y de la sociedad. Solo de esta manera tendrán sentido en el nuevo escenario social, caracterizado por los cambios rápidos y el vacío de certezas, una de las características principales de esta sociedad, la cual, pone en cuestión todo lo que en el pasado se aceptaba incuestionablemente. Y que el currículo actual de la educación obligatoria es tremendamente amplio en contenidos y propuestas metodológicas. Esto plantea una doble visión, por un lado, la amplitud de contenidos en cada una de las asignaturas hace que la presión del docente por trabajarlos en clase empobrezca las posibilidades metodológicas, por otro lado, es realmente gratificante como se recoge en el currículo la visita a museos, teatros y otras instituciones culturales y educativas como parte imprescindible para la formación del alumnado. Por tanto, la inclusión del Patrimonio en dicho currículo, aunque podría ser mucho mayor, con las sucesivas reformas educativas ha ido adquiriendo un peso específico. Sobre todo, en asignaturas tradicionalmente vinculadas al Patrimonio, como las ciencias sociales o las ciencias naturales y en otras, aparentemente menos obvias, como la música, la religión, la física y la química o la tecnología.

Las instituciones europeas y las internacionales apuestan por una educación enraizada en la comunidad en contacto directo con la cultura, la historia y la memoria. A nivel nacional, el Ministerio de Cultura a través de su Plan de Educación y Patrimonio, reconoce a la educación formal como uno de los aliados más importantes para desarrollar su propuesta del modelo relacional, es decir, aquel que acerca el Patrimonio a las personas estableciendo una relación entre ambos.

La situación de los museos es la más delicada y comprometida. Queda un largo recorrido por hacer hasta que se superen los miedos tradicionales relacionados con la apertura física y cognitiva del museo a los visitantes. Esta apertura debe ser tanto física

como virtual. La mayoría de los museos estudiados, son de titularidad y de gestión pública. Es decir, se les podría instar desde las administraciones superiores a plantear una coordinación con los colegios e institutos (públicos o concertados). Para ello se pueden establecer planes autonómicos de actuación conjunta y de colaboración. Sin embargo, la realidad es que esos mismos museos públicos, mayoritariamente locales son los que menos recursos presentan en sus páginas. La presencia de los museos en la web sigue siendo escasa tanto en cantidad como en calidad. La mayoría de las páginas web son, como se han denominado, páginas alojadas. No pertenecen a los museos sino a instituciones superiores como ayuntamientos, Junta de Andalucía, programas de turismo, fundaciones, etc. La capacidad de estas páginas y blogs para comunicar didácticamente el patrimonio es bastante deficitaria ya que tienen que compartir espacio con otra gran cantidad de información de lo más diversa.

Las metodologías de los materiales didácticos analizados, generalmente, están centradas en la lectura y en la capacidad de observación de los visitantes, la cual se evalúa sistemáticamente por medio de preguntas y respuestas. Los Estilos de Aprendizaje desarrollados en estos materiales didácticos de los museos son realmente curiosos a la vez que pobres, repitiendo actividades, modos y estilos propios de la educación formal. Otro aspecto a destacar es el momento de utilizar los materiales didácticos. Son muchos los que no están vinculados a la visita al museo y pocos los que completan el círculo de actividades antes, durante y después de la visita. El hecho que los *WebSites* de los museos incluyan materiales didácticos no vinculados a las visitas, aporta positivamente una gran cantidad de recursos a los visitantes y usuarios de la web. Sin embargo, al no ir acompañados de otros específicos para la visita al museo hace que esta sea mucho más deficitaria, complicando la vinculación con el currículo oficial. La inclusión de las visitas a los museos como parte del currículo conlleva un trabajo previo, durante y posterior. Solo de esta manera se puede garantizar que la visita supera la visión de las actividades extraescolares tradicionales.

La experiencia que tienen los profesionales tanto de los museos como de los centros educativos, pone de manifiesto las debilidades y las fortalezas de cada uno. La coordinación entre ambas instituciones más allá de los contenidos y de las metodologías utilizadas se empieza a revelar como algo urgente. La adecuación de las normas, la adaptación de los grupos, las formas de acceso y de estancia en el museo, entre otros, son aspectos en los que se deben ir acercando posturas por parte de ambas instituciones.

Pocas veces se dan tantas circunstancias tan precisas y tan claras que hacen que se tenga total claridad en las ideas que uno defiende. Lo que podía ser una intuición, fruto de las observaciones realizadas o de las conversaciones con docentes que han visitado algún museo, tras la investigación anterior se nos ha aclarado que es una situación anquilosada en el tiempo y todavía hoy presente: La incomunicación entre museos y escuelas.

Afirmamos que estamos en el momento perfecto, con las herramientas necesarias y con todo a nuestro favor para cambiar esta situación. La escuela debe renovar metodologías, derribar los muros levantados basados en la amplitud curricular existente que la encorsetan y la alejan de su entorno. Es esta la escuela que hemos heredado y que tan poco ha cambiado a lo largo de la historia: metodologías aferradas a la memorización de contenidos, angustiadas por los baremos externos e internos y, a nuestro juicio lo peor, pobres en creatividad, porque no hay tiempo para ella. Necesitamos una escuela viva, con poder para capacitar al alumnado del siglo XXI, este que ya está en nuestras aulas y que nos empeñamos en que aprenda como lo hicieron nuestros abuelos (sus bisabuelos), una escuela que enseñe desde la experiencia, que atienda a las necesidades no sólo de cada grupo, sino también de cada persona. Una escuela que no esté rodeada con un muro, que sea permeable y humilde, que sepa pedir ayuda cuando la necesite. Y debe pedirla ya.

Al museo no le queda menos tarea, debe superar el espíritu pseudo-elitista que le rodea, esa aura de exclusividad social y cultural. No, los museos están llamados a ser instituciones de primera línea de batalla, trincheras de la renovación cultural y educativa. Con una sociedad como la actual, en la que se cuestiona todo, es necesario que algunas instituciones como los museos permanezcan. Pero este estar no puede ser sinónimo de inmovilización. Todo lo contrario, los museos deben activarse para volver a tener un sitio reconocido en la Sociedad del Siglo XXI. Deben ser referentes tanto en la innovación educomunicativa, como en la conservación del Patrimonio de la comunidad. Este es un binomio indisoluble y complicado de equilibrar, aquí está la piedra angular de todo. Y aunque pueda parecer que todo este panorama es desolador, nada más lejos de la realidad, como afirmábamos al comienzo, estamos en el momento perfecto, con las herramientas necesarias. ¿No vamos a hacer nada cuando tenemos todo el viento a favor? Claro que sí, rememos juntos en la misma dirección.

Hemos atestiguado cómo muchos museos comenzaron poco a poco a abrirse a la Red. Sin prisa pero sin pausa. Su presencia en Internet es cada vez mayor y mejor, aunque

algo desigual. Los hay quienes poseen páginas muy potentes con grandes recursos y posibilidades, frente a otros que todavía siguen albergados en la web de otra institución (como es el caso de algunos museos municipales que se alojan en la url del Ayuntamiento al que se anexionan). Todos los museos deben tener su hueco en el ciberespacio. Junto con esta apertura virtual, existe también una apertura física. De manera generalizada se ha producido en los últimos años una relajación de las normas de acceso que se imponían desde los museos a los visitantes. Esto favorece la visita y también va cambiando poco a poco la imagen que se tiene de ellos. Estos movimientos de los museos no deben pasar desapercibidos, se deben valorar como muy positivos. Pero no nos podemos quedar sólo en eso, esto tenía que haberse producido décadas atrás, ahora que hemos empezado el movimiento no debemos parar, aprovechemos la ventaja de la inercia. Son también cada vez más los museos que asumen su papel comunicativo con la sociedad así como los que van un paso más allá adquiriendo un compromiso firme y serio con su educación. Pero desarrollar el concepto de un museo educativo sobre la imagen de un museo conservador no es fácil pero sí necesaria.

La Sociedad del Conocimiento, aquella toma la información que le llega, la trabaja, modela y transforma hasta hacerla propia y aprender de ella, para poder transferirla a otra persona, reclama nuevos espacios educativos. La escuela tradicional no responde a sus expectativas, los museos tradicionales tampoco. Pero tiene una necesidad imperiosa de conocimientos, de aprender y de sentirse identificado con su historia. Estamos en el momento perfecto socialmente. Ahora cuando la información está al alcance de muchas personas, cuando proliferan los cursos masivos y abiertos (MOOC's) porque existe una población reclamando una formación de estas características, ahora que tenemos a los niños y a los jóvenes con un nivel de uso de las tecnologías digitales como nunca antes se había dado y contamos también con la predisposición necesaria por parte de una parte de la sociedad para llenar estas tecnologías digitales de contenidos educativos. Ahora es nuestro momento.

En un periodo en el que se valora el trabajo en equipo, el cooperativismo, la adaptabilidad al puesto, la polivalencia y la creatividad como herramienta cardinal del trabajador. Es la oportunidad de desarrollar un proyecto que aúne y potencie todas estas situaciones que han convergido en este instante. La palabra Red adquiere una polisemia fantástica. Puede hacer referencia a la gran red que es Internet en la que, como hemos visto, ya están nuestros museos. Puede también vincularse con la idea de un conjunto de personas que están unidas para conseguir una misma finalidad (extraído del DRAE), o también puede ser un conjunto de elementos organizados para determinado fin.

Cualquiera de las tres acepciones nos vale y nos abre todo un mundo de posibilidades que no vamos a desaprovechar.

Beneficiémonos de las nuevas teorías del siglo XXI como el conectivismo de Siemens (2006) o la propuesta de la adaptación al medio que realizaba Bauman (2009) al calificar a la modernidad como líquida, acojámoslas como una oportunidad de trabajo en red en el que todos los componentes humanos sumen aportando lo mejor de sí mismos, para pasar a crear una red de elementos al servicio de la sociedad. Potenciemos nuestros aspectos comunes para superar las diferencias. Para afrontar el reto de formar a la nueva sociedad, de ser significativos para ella. Museos y escuelas se encuentran ante retos comunes, porque común es su finalidad. Ambos son espacios educativos.

La utilización de las tecnologías digitales, al alcance de la sociedad, pueden ser las grandes aliadas para acercar la labor de ambos entornos. De esta manera, los museos pueden aportar a las escuelas los soportes materiales para sus explicaciones así como para el trabajo de los contenidos curriculares, mientras que las escuelas pueden enriquecer a los museos con unas aportaciones didácticas lógicas y adaptadas a cada edad o etapa educativa.



Como afirman los profesores Asencio y Pol (2002), “todos los profesionales deberían colaborar, porque todos son complementarios e imprescindibles” (p. 96), sólo necesitamos potenciar el momento de encuentro, darse mutuamente una oportunidad de entendimiento y desarrollar una estructura facilitadora.

7.1. ¿Qué es REMA 3.0?

Después de realizar este estudio y conocer un poco mejor la realidad de las relaciones entre los museos y las visitas de escolares, se ha visto necesario desarrollar un planteamiento teórico y elaborar un proyecto para la construcción de la Red Educativa de Museos de Andalucía (REMA 3.0). Se trata de una red de encuentro en la que ambas instituciones superen los miedos con los que tradicionalmente se han relacionado y comiencen a trabajar mutuamente. REMA 3.0 pretende pasar de la teoría a la práctica y de esta manera comprobar si los museos y las escuelas finalmente pueden dar el salto

de tener un romance “*mal avenido*”, a escribir un futuro educativo en común. REMA 3.0 es nuestra propuesta de actuación ante la realidad que se ha observado. Es la solución que consideramos que puede ayudar a los museos y a las escuelas a renovarse metodológicamente llevando a cabo un proyecto común. El nombre del proyecto tiene dos partes, por un lado REMA es un acrónimo formado a partir de las siglas de la **Red Educativa de Museos de Andalucía**. Como la investigación realizada se ha centrado en la región de Andalucía, empezaremos por proponer una solución para este espacio, dejando siempre abierta la posibilidad de ampliar su área de influencia a otras regiones interesadas. Por otro lado, la nomenclatura **3.0** hace referencia al tipo de soporte en el que se presenta, un formato virtual y concretamente basado en la Web 3.0 (es la Web Semántica para unos y una evolución de ésta para otros).

El objetivo principal de este proyecto será dotar a museos y escuelas de un espacio online común de trabajo. REMA 3.0 es un proyecto para museos y centros educativos basado en la metodología del trabajo en red colaborativo. Cantillo (2014), define el aprendizaje colaborativo como “una filosofía en la que interaccionan todos sus miembros, personalizando el trabajo común, bajo aspectos como el respeto a las contribuciones de sus integrantes y las capacidades individuales de los miembros del grupo” (p. 87).

Junto con este objetivo existen otros secundarios que también se deberán alcanzar:

- Plantear un programa basado en el trabajo colaborativo en el que cada profesional que participa aporta su propia experiencia y conocimientos.
- Generar una plataforma que sea punto de encuentro entre los dos ámbitos educativos: los museos y los centros educativos a través de sus profesionales.
- Generar conocimiento especializado, adaptado y tratado para cada una de las etapas educativas o necesidades educativas específicas de cualquier colectivo.
- Abrir ambos mundos a una educación adaptada a las nuevas necesidades de la Sociedad del Conocimiento, una educación ubicua que vaya más allá de los límites físicos del museo y de la escuela.
- Crear una plataforma de diálogo entre museos y escuelas e internamente entre ambas instituciones y con sus semejantes.

El proyecto se ha ideado con la intención de presentar a la comunidad educativa el Patrimonio Cultural más cercano (local, provincial o autonómico), despertando en el alumnado valores de respeto, identificación y preservación del Patrimonio. Y para los museos, se ha como diseñado como una oportunidad para romper el miedo a los grupos escolares y a la visión negativa que se han tenido de estos grupos (llegando algunos museos a considerarlos casi como invasores de su espacio). Se trata de musealizar la escuela y de escolarizar el museo.

Los museos rompen el hielo.

Para poder alcanzar los objetivos establecidos, la metodología empelada está basada en la sencillez. Se entendió que el posible éxito del proyecto debía basarse en la simplicidad y en que fuese fácilmente realizable por parte de ambas instituciones. Es por ello que se ha seleccionado la metodología colaborativa. Cada una de las instituciones implicadas, contribuye con parte de su labor diaria para conseguir un resultado final óptimo. De esta manera, participar en el proyecto no supone una gran carga de trabajo para ninguna de las personas interesadas.

Los primeros en intervenir son los museos, a ellos les corresponde conformar la base de datos de los bienes culturales sobre la que posteriormente trabajarán los docentes. Para ello corresponde al personal del museo seleccionar las piezas que quieren aportar a REMA 3.0. Para uniformar la información que se recoge de cada pieza, se ha elaborado un cuestionario online, al que se accederá desde la página del proyecto para registrar el bien cultural con el que quieran participar. Se debe rellenar un cuestionario por cada pieza. Es muy importante rellenar correctamente el cuestionario, ya que con la información que aporten los museos tendrán que trabajar los docentes. Junto con la ficha técnica están, y no son menos importante, las etiquetas que se le adjudiquen a las piezas. Este es uno de los requisitos que plantea la Web 3.0 para poder gestionar la base de datos que se conformará. Cada una de las entradas debe estar etiquetada para poder ser localizadas.

Red Edu...
ría

los museos

cuelgan la
información de sus
obras en la web

base de datos de los bienes
culturales de los museos



base de datos de recursos
didácticos para visitar museos

los centros educativos

trabajan estos
bienes culturales

La estructura del cuestionario para los museos es la siguiente:

- Nombre del museo.
- Ciudad en la que se localiza.
- Provincia.
- Temática del museo. Las posibles respuestas son: Arqueológica, Arte Contemporáneo, Artes decorativas, Bellas Artes, Casa Museo, Ciencia y Tecnología, Ciencias Naturales e Historia Natural, De Sitio, Histórico, Etnografía y Antropología, Especializado, General u otros.
- Pieza que se aporta al proyecto. Las posibles respuestas son: obra de arte pintura, obra de arte escultura, objeto arqueológico, objeto patrimonial industrial, manuscrito, libro, documento papel, película o documento audiovisual, fotografía, objeto patrimonial etnológico, objeto de artes decorativas, objeto tecnológico, objeto vinculado al patrimonio inmaterial u otros.
- Características principales del objeto.
- Momento histórico vinculado a la obra. Las posibles respuestas son: Prehistoria, Paleolítico, Neolítico, Edad de los Metales, Edad Antigua, Grecia, Roma, Edad Media, Al-Ándalus, Edad Moderna, Siglo XVIII, Academias, Ilustración, Revolución, Siglo XIX, Desamortización, Revoluciones Liberales, Revolución Industrial, Siglo XX, Colonización, Guerra Civil, I Guerra Mundial, II Guerra Mundial, Periodo Entreguerras, Postguerra, Revolución tecnológica, Siglo XXI, Franquismo, Transición Política, Consolidación Democrática u otros.
- ¿Cuál es la importancia de este objeto?
- ¿Cuál es la historia del objeto desde que se descubrió o creó hasta que llegó al museo?
- Las fechas más importantes del objeto son...
- Su autor fue... (si se conoce).
- Palabras clave vinculadas al objeto (separadas por una coma).
- Imágenes del objeto (*archivo en formato .pdf o .jpg*).

Se puede consultar el cuestionario online para los museos en el siguiente enlace y código QR:



<https://goo.gl/cqzHGn>

Ilustración 23. Código y enlace al cuestionario de participación en REMA3.0 de los museos. Elaboración propia.

Esta base de datos se irá enriqueciendo a medida que los museos vayan volcando su información en ella. Para poder trabajar posteriormente con estos metadatos se debe de realizar lo que en el argot informático se conoce como ontología (*“lo que se es”*), término tomado de la filosofía, que no es otra cosa que etiquetar todos los datos que formen parte de la base de datos. Esto es prioritario para poder conformar la Web 3.0 y posteriormente poder realizar una adecuada minería de datos o big data.

Aportación del profesorado

Una vez que se ha creado la base de datos de los bienes culturales a disposición de los docentes, tanto en el espacio virtual del proyecto como en el analógico del museo, es el turno de los docentes. Su aportación consiste en seleccionar un bien cultural, o varios, de la base de datos de la web REMA 3.0 y realizar un micro-proyecto didáctico en el cual el protagonista o los protagonistas sean estos bienes culturales seleccionados. No importa si una pieza tiene más de un micro-proyecto didáctico, cada profesional habrá aportado ideas nuevas o estará pensado para diferentes etapas o niveles educativos. Al igual que ocurriera con los museos y con el único fin de uniformar la participación, se ha establecido un cuestionario de contenidos mínimos que debe tener la aportación del docente que colabore con REMA 3.0.

El cuestionario se ha compuesto de las siguientes preguntas:

- Obra seleccionada.
- Razones por la que se ha escogido esta obra/objeto.
- Etapa educativa a la que va dirigida.
- Curso.
- Ámbito, Área, materia o asignatura trabajada.
- Nombre del micro- proyecto didáctico.
- Objetivos del micro- proyecto didáctico.
- Temporalización del micro- proyecto didáctico.
- Contenidos relacionados con el currículo oficial.
- Metodología.
- Material necesario para el micro-proyecto didáctico.
- Criterios de evaluación.
- El proyecto en papel (archivo .pdf).
- Otros materiales auxiliares (archivo .pdf, url, enlaces a otras páginas, etc.).

Se puede acceder al mismo directamente a través del siguiente código QR:



<https://goo.gl/6V4aGh>

Ilustración 24. Código y enlace al cuestionario de participación en REMA3.0 de los docentes. Elaboración propia.

7.2. ¿Qué se puede encontrar en REMA 3.0?

La imagen de REMA 3.0 se ha querido que sea un reflejo de su filosofía. Es por ello que se trata de una imagen sencilla y quizás hasta un poco infantil. El logotipo cuenta una historia; dos barquitos de papel están navegando en el mar y en un momento determinado, los marineros encargados de otear el horizonte con sus catalejos descubren la presencia del otro barquito. La reacción de estos no es esquivarse o pasar de lado, sino saludarse, comenzar una comunicación ¿Qué podrán contarse dos barquitos de papel en mitad del mar? Cada uno de estos barquitos está identificado con cada una de las instituciones que participan en el proyecto. Uno es la escuela y el otro son los museos. En nombre en sí, REMA, incide en la idea de la navegación, del movimiento, del esfuerzo para llegar a la meta.

El logotipo final del proyecto quedó de la siguiente manera:



Ilustración 25.- Logotipo del Proyecto REMA 3.0. Elaboración propia.

Este no sólo servirá para dar uniformidad a todos los elementos que formen parte de esta red. También será seña de identidad de los centros educativos y museísticos que participen en ella. De manera que, sea a la vez un reconocimiento del trabajo realizado y un símbolo de su intención de cambio, de su apuesta por la renovación educativa y metodológica. Para facilitar este proceso de identificación de las instituciones que participan en el proyecto, a partir del logotipo se ha diseñado un sello de colaboración para los centros educativos y museológicos.



Ilustración 26. Sello de Centro Colaborador para las instituciones participantes en REMA 3.0.
Elaboración propia.

Pero la pieza clave de REMA3.0, la base donde se apoya todo el proyecto es una página web. Esta página web parte de la idea básica que es la sencillez, por eso debe ser una interfaz muy simple e intuitiva. Además se fomentarán todas las medidas posibles para facilitar la accesibilidad y la usabilidad de la misma. A grandes rasgos la arquitectura interna de la página de REMA 3.0 responderá al siguiente diseño:

1. Página de inicio

En este apartado se encontrará el enlace a todas las mutuamente. De manera que en este apartado se pueden secciones del trabajo de REMA 3.0, enlace al contacto y una sección de últimas noticias y aportaciones.

2. ¿Qué es REMA 3.0?

Se presenta la base teórica y la justificación del proyecto en sí. La información debe plasmarse siguiendo la filosofía del proyecto: sencillez y creatividad.

3. ¿Quiénes somos?

Es el espacio reservado para explicar quién está detrás del proyecto y de dónde surge.

4. No perdamos de vista al otro.

La finalidad de esta sección es que museos y escuelas se conozcan encontrar consejos, recomendaciones, dadas por profesionales de los museos a las escuelas y de las escuelas a los museos.

5. Centros educativos.

Este es el espacio destinado al trabajo de los docentes que quieran colaborar en el Proyecto. Se explicará cómo participar, qué se espera de ellos y qué les ofrece REMA 3.0. También habrá un enlace al buscador de Micro-Proyectos Didácticos, que trabajará a partir de la base de datos que está continuamente ampliándose con la participación de los docentes.

6. Museos.

Esta es la sección para los museos, en la que se le explica cómo participar, para qué, qué ventajas tiene para un museo usar REMA 3.0 (incluso desde el punto de vista divulgativo, publicitario o marketing), qué puede encontrar en REMA 3.0 y también habrá un enlace al buscador de piezas de museos, que trabaja a partir del banco de datos creado por los propios museos.

7. Banco de recursos REMA 3.0.

Se puede elegir un museo y pieza o se puede elegir un Micro-Proyecto Didáctico. Esta es la parte más llamativa de REMA 3.0 es el resultado final del trabajo que han hecho los participantes. Son los buscadores de piezas de los museos o de Micro-Proyectos didácticos.

8. Píldoras TIC-TAC.

La plataforma no debe ser un lugar donde se reciban objetos patrimoniales y se espere pacientemente a que algún profesor o profesora haga un micro-proyecto. La plataforma debe proporcionar recursos para las dos instituciones implicadas. Es por esto que se ha planteado un tercer apartado de la Web que consiste en aportar herramientas basadas en las tecnologías digitales, de fácil manejo y que se puedan no sólo incluir en el micro-

proyecto, sino que además los propios responsables de los museos pudieran transformar la visita al mismo con algunas de dichas herramientas. Como ejemplo de estas posibles herramientas tenemos **Voices**. Se trata de una plataforma en la que pueden incluir ecos de audio fácilmente, asociándolos a una ruta concreta creada por el usuario o a un grupo específico (público o privado) creado para este fin. Aportación para el museo: Poder crear su propia audioguía. Las ventajas para los educadores: El alumnado puede hacer su propia audioguía adaptando la visita y los contenidos del museo no sólo a los contenidos curriculares, sino también a sus intereses. Además en esta herramienta se puede grabar una memoria de cómo ha sido la visita al museo utilizando la Red Virtual Educativa creada para este fin. Así servirá como sistema de referencia para futuros docentes y como evaluación interna para los trabajadores de los museos.

Otra de estas herramientas (Online y gratuita) es **Story Map JS**, nos permite realizar mapas *online* interactivos. Aportaciones para los museos: Poder crear un mapa interactivo virtual asociado a una url propia, ofrece la posibilidad de poder insertarlo en un Código QR facilitando de manera sustancial su manejo. La temática del mapa puede estar relacionada con la propia colección en sí o con la historia del museo, cambio de sedes, excavaciones arqueológicas de las que se nutre, industrias que representa, etc. Para los centros educativos las posibilidades son múltiples, ya que se pueden hacer mapas virtuales de los yacimientos que se van a visitar, de los museos a los que se tiene pensado ir o también se puede hacer mapas virtuales temáticos, como por ejemplo, localizar en un mapa los monumentos más importantes de nuestra ciudad en un momento de la historia determinado

Y un último ejemplo puede ser **Line.do**. Es una aplicación (online y gratuita) que nos permite hacer líneas del tiempo, añadiéndole vídeos e imágenes. Aplicaciones para los museos: Poder aportar un recurso virtual en el que volcar la colección incluso con un orden diferente al que se siga en el discurso expositivo. Para los centros educativos, organizar y estructurar la información en un eje cronológico es una de las técnicas de estudio más utilizadas. En este caso se trata de realizarlo en soporte virtual con el atractivo que aportan las imágenes y los vídeos para el alumnado del siglo XXI haciendo uso de la interactividad.

9. Evaluación.

Fundamental para poder mejorar el proyecto y la presentación del mismo es evaluarlo. Constará de tres cuestionarios online para cada uno de los “pilares” del proyecto REMA

3.0. La evaluación por parte de los museos se realizará mediante un cuestionario de preguntas abiertas *online*, en el que se recogerá si las expectativas depositadas en el proyecto se están cumpliendo o no y qué propuestas de mejora aportarían. La evaluación del profesorado es igual, un cuestionario *online* donde se pueda conocer su grado de satisfacción y sus opiniones. Por último la evaluación por el alumnado. Es igualmente, mediante la elaboración de un cuestionario *online*, en este caso de preguntas cerradas y abordando aspectos muy concretos de metodología, formas y por supuesto de contenidos. Es importante en esta evaluación que se pueda llegar a conocer el nivel exacto de aprendizaje, ya que lo que se ha pretendido es desarrollar una red virtual de educación, por lo tanto, el grado de éste será uno de los puntos a tener en cuenta.

10. Contacto.

Datos mínimos de contacto para que los usuarios puedan comunicarse con los encargados de REMA 3.0 en cualquier momento.

11. Términos legales y propiedad intelectual de la participación.

En este apartado se deben alojar todos los términos legales que se estimen oportunos para el correcto funcionamiento del proyecto. Además del anuncio de que todos los proyectos y la información que participe en el proyecto estarán bajo la licencia de Creative Commons.

7.3. Una experiencia contrastada en el Museo Arqueológico de Córdoba

Uno de los requisitos fundamentales a la hora de proponer REMA 3.0, tanto a los museos como a los centros educativos (dado que puede suponer una novedad e inconscientemente puede derivar en una incierta carga de trabajo), era tener una constatación indiscutible de la necesidad de REMA 3.0 y por supuesto de su efectividad. Una prueba de su eficacia. Para ello se ha seleccionado un museo, la elección recayó en el Museo Arqueológico de Córdoba²³ por varios motivos. El primero de ellos por la cercanía física al centro educativo CDP Santa Victoria, lo que permitiría el

²³ Para facilitar la lectura, en adelante se utilizarán las siglas MAC para referirnos al Museo Arqueológico de Córdoba.

desplazamiento al museo únicamente unas horas concretas de la jornada escolar. La segunda razón es por la idoneidad de su colección en correspondencia con los contenidos curriculares²⁴ establecidos para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, específicamente en el bloque de Historia. Los contenidos que se pueden trabajar en este museo son los siguientes:

Tabla 70. Contenidos Curriculares de Geografía e Historia de 1º de la ESO presentes en el MAC. Elaboración propia.

Contenidos curriculares de Primero de la ESO. Geografía e Historia	Presentes en el museo
Fuentes históricas.	X
La Prehistoria. La evolución de las especies y la hominización.	
Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos.	X
La edad de los metales.	X
Aspectos significativos de la Prehistoria en la Península Ibérica.	X
Atapuerca. Arte prehistórico.	
Prehistoria: periodización y concepto.	X
Paleolítico: etapas	X
Características de las formas de vida: los cazadores recolectores	X
Mesopotamia y Egipto.	
Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas.	
Sociedad, economía y cultura.	
El Mundo Clásico, Grecia.	X
La polis.	
La democracia ateniense.	
Expansión comercial y política.	
El imperio de Alejandro Magno y sucesores: el helenismo.	
Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas	X
La ciencia, el teatro y la filosofía.	X
El Mundo Clásico, Roma.	X
Origen y etapas de la historia de Roma.	X
La República y el Imperio organización política.	X
Expansión por el Mediterráneo	X
El cristianismo.	X
Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas.	X
La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana.	X
El proceso de romanización.	X
La ciudad y el campo.	X
Arte romano en Hispania: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas.	X

²⁴ Los contenidos curriculares están establecidos por la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La mayoría de este alumnado del CDP de Santa Victoria ha visitado el museo, bien en la etapa educativa anterior, Educación Primaria, o con la familia. Además, se da la casuística de que dicho museo fue recientemente remodelado, incluyendo en la visita el sótano con los restos arqueológicos del teatro romano de Córdoba, lo que despertó cierta expectación en la población local favoreciendo el incremento de las visitas durante cierto tiempo.

Para poder conocer si esta propuesta de acción realmente tenía un efecto positivo sobre la realidad se propuso hacer dos visitas, una de ellas siguiendo la metodología tradicional de la visita al museo, como se oferta al resto de grupos de escolares y una segunda visita utilizando una metodología mucho más participativa por parte del alumnado y con materiales específicamente diseñados para ellos y vinculados con los contenidos curriculares trabajados en el aula (con REMA 3.0).

Las visitas se programaron para finales de junio aprovechando el descenso de intensidad de las clases debido a la cercanía del fin de curso y con ello evitar la ruptura en la concentración de estos alumnos. Los tres grupos en un principio debían de ser homogéneos pero las inclemencias meteorológicas dieron lugar a que la Delegación de Educación diese permiso a las personas responsables de los escolares para que pudieran faltar a clase justificadamente o aliviar la carga lectiva en las horas de máximo calor²⁵. Esto se vio reflejado en que los grupos que asistieron al museo tras la citada Orden de Delegación, se vieran significativamente más reducidos que el anterior. Sin embargo, esta reducción del grupo a la larga pudo beneficiar mucho el transcurso de la jornada de trabajo en el museo. Finalmente, la visita la realizaron un total de sesenta alumnos distribuidos en tres grupos.

Tabla 71. Resumen de las visitas realizadas al Museo Arqueológico de Córdoba: nombre del grupo, fecha y hora, número de alumnado que conforma el grupo y modalidad de la visita. Elaboración propia.

Grupo	Fecha/ hora	Número de alumnos/as	modalidad
1º B	20/06/2015. 10:00	28	Tradicional
1º A	21/06/2015. 9:00	16	REMA 3.0
1º C	21/06/2015. 12:00	16	REMA 3.0
TOTAL		60	

Para poder conocer si esta propuesta de acción realmente tenía un efecto positivo sobre la realidad se propuso hacer dos visitas, una de ellas siguiendo la metodología tradicional de la visita al museo como se oferta al resto de grupos de escolares y una

²⁵ Se puede consultar en <https://goo.gl/GrRNpC>

segunda visita utilizando una metodología mucho más participativa por parte del alumnado y con materiales específicamente diseñados para ellos y vinculados con los contenidos curriculares trabajados en el aula (con REMA 3.0).

7.3.1. Visita tradicional

Para poder evaluar esta visita se ha elaborado una hoja de registro y de esta manera dejar constancia por escrito de lo observado durante la misma. Junto con dicha hoja también se tomaron una serie de documentos gráficos (fotografías) que nos permiten analizar el comportamiento o el lenguaje no verbal del alumnado durante la misma. Los materiales utilizados durante la visita han sido dos: por una parte, la hoja de registro de la investigadora, para poder desarrollar la observación no participante y por otro lado, aquellos aportados por el guía voluntario del museo para reforzar sus explicaciones.

La hoja de registro de la observación no participante se presenta a continuación y se hará una breve explicación sobre la finalidad de cada una de sus preguntas. Con respecto al material utilizado por el guía, decir que se trataba de imágenes complementarias a sus explicaciones tal y como se pueden observar en las siguientes fotografías:



Ilustración 27.- Materiales aportados por el guía durante la visita tradicional al Museo Arqueológico de Córdoba. Elaboración propia.

En la hoja de registro utilizada por la investigadora durante la visita al MAC se recogen datos relativos al museo, al grupo de escolares protagonistas de la actividad y las características de la propia visita en sí en todos los momentos de la misma. Se incide especialmente en la metodología que se ha utilizado y en la participación del alumnado. Analicemos cada uno de los grupos de preguntas que componen la hoja de registro:

Datos del museo.- Este primer apartado trata de conocer museográficamente el museo, más allá del nombre y su localización, pretende profundizar en su estructura interna. Es decir, debemos conocer el número de plantas y de salas del museo, pero junto con estas también es fundamental conocer las secciones del mismo. En el ámbito museográfico una sección conforma la unidad de comunicación básica en la que se articulan bienes patrimoniales con un mensaje en común, se produce una “escenificación” del objeto (Davallon, 1996, p.165), para Hernández (2011) se trata de articular un lenguaje icónico (p. 35). Una sucesión de secciones conforman un discurso museográfico completo plasmado en una exposición o en un museo. La dificultad de este proceso de articulación de objetos y mensajes radica para Alonso y García (1998) en que consiga ser ameno y educativo, pero, como diseñadores de exposiciones, no se puede perder el sentido estético.

En función de estas secciones se debe articular la visita al museo. Su análisis y conocimiento resulta capital a la hora de evaluar la visita en sí, ya que unos y otros tendrán una relación ineludible. Es por ello que se incluye en esta parte un espacio para elaborar un esquema de la estructura del museo.

Las preguntas que se pueden encontrar en esta primera parte son las siguientes:

- Nombre del museo.
- Localidad en la que se encuentra.
- Características del museo: número de plantas, número de salas del museo, número de secciones del museo y esquema de la estructura del museo.

Datos del grupo que visita el museo.- En cualquier proceso comunicativo tan importante es el emisor como el receptor del mensaje. Conocer a ambas partes incrementa la posibilidad de éxito comunicativo. No se trata en este momento de incidir en la importancia del conocimiento del público (consultar para ello los estudios de García, 2001-2002, 1992a, 1992b, 1990, 1984; Pérez, 2008, 2000, entre otros). En este caso, estar al tanto de las características del grupo de escolares permite adaptar la visita a su nivel de desarrollo tanto madurativo como académico y competencial. Para ello, se

recoge información relativa al curso que visita el museo, la asignatura desde la que se programa, la fecha y el número de participantes entre docentes y discentes. Las preguntas concretas de este apartado son: Curso que visita el museo, asignatura desde la que se programa la visita, fecha, número de alumnos/as y número de profesores/as.

Características de la visita.- Las circunstancias que rodean la visita y las variantes que aportan las diferentes modalidades de realizarla son aspectos cruciales en el conocimiento de la misma. La principal decisión cuando se visita un museo es si se hace uso de los servicios del guía o educador/a aportados por el museo o no. Como en este caso, la observación es de una visita tradicional, es decir siguiendo el protocolo específico del museo y utilizando los servicios que ofrece para la visita guiada, ya se cuenta con que la característica principal de la visita es que es guiada. Esta circunstancia da pie a otras cuestiones relacionadas como la utilización de algún tipo de material complementario, quién aporta dicho material (el museo o el propio guía) si ese material ha llegado al alumnado para que lo utilice durante la visita o no. Todos estos elementos repercuten además en el tiempo que se invierte en la visita. Para poder valorar si un proceso educativo ha finalizado con éxito es necesario establecer como mínimo, un objetivo, una meta para conseguir tras la intervención. Al plantear la visita al museo como un proceso educativo no formal, se debe establecer el objetivo último de ésta y hacérselo saber al guía o educador/a, responsable en este momento y lugar de dicho proceso. Todas estas decisiones y elementos forman parte del proceso pedagógico, en numerosas ocasiones pasan desapercibidos, pero en el discente empiezan a dar forma a su aprendizaje, vinculadas al concepto de las pedagogías invisibles (Acaso, 2012).

Las preguntas que se pueden encontrar en este apartado son: Visita realizada con guía del museo; Se ha utilizado algún material; ¿Quién ha aportado dicho material?; El alumnado ha visitado el museo con algún tipo de material específico; Tiempo estimado de la visita según la información aportada por el museo; ¿Se ha informado al guía del objetivo de la visita? y ¿Cuál es el objetivo de la visita?.

Desarrollo de la visita.- En este apartado se debe distinguir entre el comienzo de la visita, la introducción o presentación, el trascurso en las diferentes salas o secciones y la conclusión de la misma. La primera toma de contacto del guía o educador/a con el grupo de escolares se considera muy importante, la presentación que hace, el lenguaje verbal y no verbal van a hacer que durante los primeros segundos el alumnado comience a hacer juicios de valor sobre la misma. En este apartado se recogen aspectos que se

consideran imprescindibles en una buena presentación; nombre del guía, recomendaciones sobre cómo actuar en el museo, resumen de lo que se va a ver, esbozo de la historia del museo, etc. Junto con toda la información que se va a transmitir, también es el momento de determinar qué tipo de visita se va a desarrollar, es ahora cuando el alumnado va a asimilar el tipo de comunicación que se va a establecer entre el guía/ educador/a y él. Esta comunicación puede ser unidireccional, sólo habla el guía/ educador/a, bidireccional, basada en el diálogo o mixta (se dan alternativamente las dos posibilidades).

Las preguntas que se pueden encontrar en esta primera parte del desarrollo de la visita son las siguientes:

- Introducción/ Presentación.
 - El guía se presenta.
 - Se le explica al alumnado algún tipo de norma o se hace alguna recomendación para ver el museo.
 - Se le explica al alumnado qué se va a ver en el museo.
 - El guía se interesa si han visitado anteriormente el museo.
 - El guía se interesa por los conocimientos previos del alumnado sobre el contenido del museo.
 - Hace una introducción histórica sobre el museo o su contenido.
 - Tiempo estimado de duración de la presentación/introducción.

Esta segunda parte del desarrollo de la visita incide en dos aspectos, por un lado la realidad del museo en sí: la temática de la sección y los elementos o recursos museográficos que se pueden encontrar en cada sección. Por otro lado, la gestión que hace el guía/ educador/a de la visita y cómo responde el grupo de escolares a la misma. Es importante cómo se distribuye al grupo en la sala, qué piezas se seleccionan para las explicaciones, si tienen relación con los contenidos curriculares o con los objetivos establecidos para la visita, si se utiliza material de apoyo o qué tipo de material es.

Partiendo de la experiencia de otros investigadores como Alderoqui (1996), Pastor (1992) o Huerta (2010, 2009a y 2009b), se ha entendido como fundamental el tiempo que se invierte en esta visita y en cada una de las secciones. Como afirmaba Alderoqui (1996, 30), una de las quejas fundamentales de la escuela con respecto al museo es la poca selección que se hace de las piezas, la necesidad de verlo “todo entero de golpe”,

situación inasumible por la mayoría del alumnado. La vinculación de lo que se van a encontrar en el museo, con lo que ya conocen o han aprendido en el museo hace que la visita se convierta en algo cercano a ellos, próximo a su realidad, para Kantor (1996) esta estimulación está en la base para que el conocimiento avance entre certezas, dudas, confirmaciones y refutaciones (p.175). Se lleva a cabo un proceso de resignificación entre lo anteriormente conocido y lo nuevo (aprendizaje basado en el constructivismo).

Las preguntas concretas que se pueden encontrar en este apartado son las siguientes:

A. Análisis de las secciones

1. Temática de la sección:
2. ¿Qué elementos/ recursos museográficos se pueden encontrar en esta sección?
 - (1) Vitrinas con bienes patrimoniales.
 - (2) Textos explicativos.
 - (3) Pantallas táctiles.
 - (4) Imágenes explicativas.
 - (5) Vídeos explicativos
 - (6) Recursos complementarios (especificar).
3. Se realiza una distribución adecuada del alumnado, entorno a lo que se va a ver.
4. El grupo se mantiene unido.
5. Se hace alusión a lo estudiado en clase, a los contenidos curriculares.
6. ¿Utiliza material didáctico de apoyo?
7. Descripción del material.
8. ¿Cuántas paradas se hacen en esta sección?
9. Tiempo estimado invertido en esta sección.
10. Total de tiempo de la visita.

Estas preguntas dedicadas al análisis de las secciones del museo se repetirán en el cuestionario tantas veces como secciones tenga la institución.

Dentro del apartado del desarrollo de la visita, una vez establecidos los objetivos de la misma y puestos en conocimiento del guía/ educador/a, la vinculación de los contenidos del museo con los contenidos curriculares es uno de los objetivos primordiales en la

programación de estas actividades complementarias. De hecho, para que una actividad sea considerada complementaria desde el proyecto curricular de la asignatura, a diferencia de las actividades extraescolares, es la vinculación de ésta a los contenidos curriculares de la asignatura desde la que se proyecta. En este caso, como la visita estaba organizada desde la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, en el cuestionario en cuestión se incorporaron los contenidos curriculares que establece la legislación vigente. Junto con éstos también se añadió una columna más donde se marcaban los contenidos que se habían establecido como objetivos de la visita. Si bien no se puede pretender por parte del museo visitar el museo entero, tampoco el docente debe tener la pretensión de trabajar todos los contenidos curriculares en una única visita.

Aunque con las cuestiones anteriores ya se registraba parte de la metodología de la visita, en este apartado se pretende recoger aspectos más amplios, impresiones sobre el comportamiento tanto del guía/ educador/a como del alumnado. Cómo reacciona cada uno de ellos ante la comunicación del otro.

- ¿Qué hace el guía o educador/a?
- ¿Qué hace el alumnado?
- Observaciones sobre la metodología.

Finalmente, al término de la visita al museo, se pueden comprobar algunos datos que serán importantes para analizarla y extraer algunas conclusiones. Estas preguntas están vinculadas al tiempo invertido en la visita, si se ha visto todo el museo o no y si se ha podido realizar el recorrido completo planteado por el/la guía. Las preguntas exactas de esta parte son:

- Tiempo final invertido en la visita.
- ¿Se ha visto todo el museo?
- ¿Se ha podido realizar el recorrido completo planteado por el/la guía?

Relación guía- profesora. - Para Huerta (2009a y 2009b), la presencia del docente en el museo es realmente llamativa al pasar desapercibido y sufrir un cierto proceso de invisibilización. Esto puede facilitar la relación guía/ docente, o no. El trasvase de competencias (y de autoridad) del docente al guía con respecto al grupo es un proceso no estipulado, pero que se da por hecho. De manera que el docente pasa a una última posición en la visita y el guía/educadora/a asume “el mando” de la situación. Pero, ¿qué

ocurre cuando el docente participa en la visita? ¿Qué ocurre cuando interactúa con el grupo y con el guía/educador/a? En este apartado se pretende recoger las impresiones del profesorado cuando no asume un rol invisible, sino uno más dentro del grupo y en modo activo durante la visita.

Observaciones y consideraciones finales.- Para todo aquello que se haya quedado en el tintero, para todas las impresiones que provoquen determinadas situaciones en el museo y que no han sido recogidas por la hoja de registro se ha estipulado este apartado. A continuación se presenta la evaluación que ha realizado la investigadora durante la visita tradicional al museo. (En el Anexo 7 REMA se presenta la hoja de observaciones con las anotaciones realizadas in situ).

Las conclusiones que hemos extraído partiendo de las observaciones realizadas durante la visita son diversas, quizás están dentro de lo que a priori se podía esperar, aunque en algunos casos han superado las expectativas tanto en el plano positivo como en el negativo. Analicemos la visita pormenorizadamente:

El museo está distribuido en dos plantas principales más el sótano en el que se puede visitar el yacimiento arqueológico del Teatro Romano de Córdoba, recientemente descubierto e incorporado a la visita al museo tras su reapertura.

El recorrido de la visita comienza por la primera planta, la cual está organizada por orden cronológico. La primera sección de la misma presenta un resumen de lo que se va a ver en el museo con una selección de piezas clave de cada periodo, emplazadas en dos vitrinas, una pantalla táctil donde se profundiza en los yacimientos arqueológicos más importantes de la provincia y un eje cronológico impreso en la pared. La segunda parte de esta primera sala, se centra en reflejar cómo la ciudad empezó a despuntar y alcanzó la máxima consideración en el mundo romano y posteriormente durante la presencia árabe. La segunda parte del museo, la planta baja, trata de acercar al visitante la vida en Córdoba en las diferentes etapas de su historia, centrándose en tres aspectos fundamentales: la vivienda, las creencias religiosas y el ocio y los espectáculos. Finalmente, el recorrido de la visita termina en el sótano con el yacimiento del teatro romano.

El objetivo establecido por la profesora y así lo transmitió a la hora de realizar la reserva del grupo y al propio guía (siguiendo las indicaciones de la persona encargada de las reservas), era acercar todo lo estudiado curricularmente, relativo a la civilización romana, al alumnado, aprendiendo in situ el concepto histórico de romanización y lo que

ello conllevaba en la práctica. Por lo tanto, pidió al guía centrarse en los contenidos vinculados con Roma. ¿Se cumplieron los objetivos que se habían establecido para la visita? No en su totalidad por varias cuestiones: La primera de ellas, porque el guía no siguió la petición de la profesora de centrarse en los contenidos relativos a la época romana y la segunda porque el ritmo de la visita fue tan sumamente lento que no dio tiempo a verlo todo. La visita duró una hora y cuarenta y cinco minutos, se vieron cuatro secciones de las nueve que tiene el museo.

La metodología de la visita estuvo basada en la comunicación unidireccional, con momentos puntuales en los que se le preguntaba al alumnado. La vinculación con los conocimientos previos o curriculares del alumnado no se dio en ningún momento, por lo que la visita parecía completamente descontextualizada de la realidad del grupo y de lo aprendido en clase. Situación completamente contraria al objetivo último de la misma.

Fue interesante observar cómo algunos de los alumnos y alumnas que empezaban a desvincularse de la visita guiada, recurrían a los recursos audiovisuales del museo y a los propios compañeros para, en esta ocasión sí, partiendo del conocimiento previo dar significado a lo que veían. Un momento realmente especial de la visita, fue cuando uno de los alumnos (el primero en perder el interés por las explicaciones del guía) empezó a investigar por sí solo y descubrió el busto de Augusto, uno de los personajes que más habían estudiado en clase. Este mismo alumno llamó la atención de otros compañeros y sintiéndose tremendamente orgulloso de su descubrimiento continuó la visita por su cuenta.



Ilustración 28. Progreso del comportamiento del grupo durante la visita guiada. Se puede observar como cada vez es más numeroso el alumnado que se separa del grupo y explora por su cuenta el museo. Elaboración propia.

Un momento también interesante fue cuando la profesora pidió permiso al guía para poder explicar una pieza. El guía accedió, en ese momento todos los alumnos y alumnas que estaban disgregados por la sala se agruparon en torno a la pieza y entre todos descifraron la iconografía del mismo.

La visita terminó de manera repentina, pero tal y como había estado avisando la profesora, el tiempo estimado de la visita era una hora y en ese momento habían sobrepasado la misma en cuarenta y cinco minutos. La propia profesora explicaba que era imposible mantener a un grupo de esas características completamente atento a una explicación durante tanto tiempo.

Con la situación vivida durante la observación en la visita guiada al MAC surgen algunas preguntas fruto de una reflexión, que ahora realizamos en voz alta: ¿Hasta qué punto el

guía es responsable de la experiencia vivida en el museo? ¿Se le puede exigir a un guía voluntario un mínimo de concreción metodológica o de contenidos durante la visita? ¿El museo está desarrollando de esta manera su finalidad educativa? ¿Compensa que la visita sea gratuita si la experiencia es tan irregular? ¿Este alumnado que ha visitado el museo tendrá ganas de volver? ¿Qué contarán a sus familias? ¿Habrán sido esta la experiencia del resto de grupos de escolares que visitaron el museo? ¿Explicaría esto el vacío de visitantes locales que sufren los museos andaluces? La mayoría de las preguntas no podemos contestarlas, tampoco sabríamos decir si queremos contestarlas o mejor dejarlas reposando. Pero hay una de ellas que sí estamos en disposición de responder y es la relativa a la experiencia que ha vivido el alumnado que ha participado en esta visita guiada al MAC. Para evaluar la experiencia de la visita del alumnado al MAC en la modalidad tradicional se realizó una batería de preguntas, concretas y sencillas, al día siguiente de la actividad a todo el alumnado que había participado en la misma. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué te ha resultado más interesante de la visita al museo? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos te han gustado más?
- Explica tu experiencia durante la visita.
- ¿Qué opinas del guía?

Los resultados²⁶ muestran como el 15% del alumnado que ha visitado el museo con esta modalidad no está contento con la experiencia de la visita, las razones son varias como por ejemplo: “Porque el guía hablaba mucho” (Alumno/a 1), “Porque no me he enterado de algunos nombres” (Alumno/a 5), “Porque se ha tirado todo el rato explicando” (Alumno/a 18) o “Porque a mí no me gusta ir con guía” (Alumno/a 21). Como se puede observar la razón de que estos alumnos no hayan estado satisfechos con la visita, está directamente relacionada con el guía. No obstante, con respecto a la labor del guía hay que decir que el alumnado ha valorado muy positivamente su actitud hacia con ellos. Varios de los comentarios más frecuentes estaban vinculados a su simpatía, a su amabilidad y al empeño de este porque se enteraran de todo así nos encontramos que es “Muy bueno y divertido” (Alumno 7) “Muy simpático” (Alumno/a 17) o “Me ha encantado” (Alumno/a 22) . Otros componentes del grupo han valorado la actitud positiva y amable del guía, aunque también han sido críticos con algunos aspectos como “Se enrolla demasiado, pero era amable y gracioso” (Alumno/a 24), “Buen guía pero era un poco pesado porque se enrollaba mucho con un tema y la visita se hacía eterna.” (Alumno/a 21) o “A mí me

²⁶ Se puede consultar la tabla completa del registro en el Anexo 7.REMA.

ha parecido muy majo y se explica muy bien pero hubiera hecho la visita más rápida.” (Alumno/a 11). Para otros, sin embargo, la actuación del guía no les ha dejado una buena experiencia en la visita: “No me ha gustado mucho, la verdad” (Alumno/a 1) o “Un señor mayor que se enrollaba mucho en sus explicaciones. Eran muy bordes la gente de allí.” (Alumno/a 19)

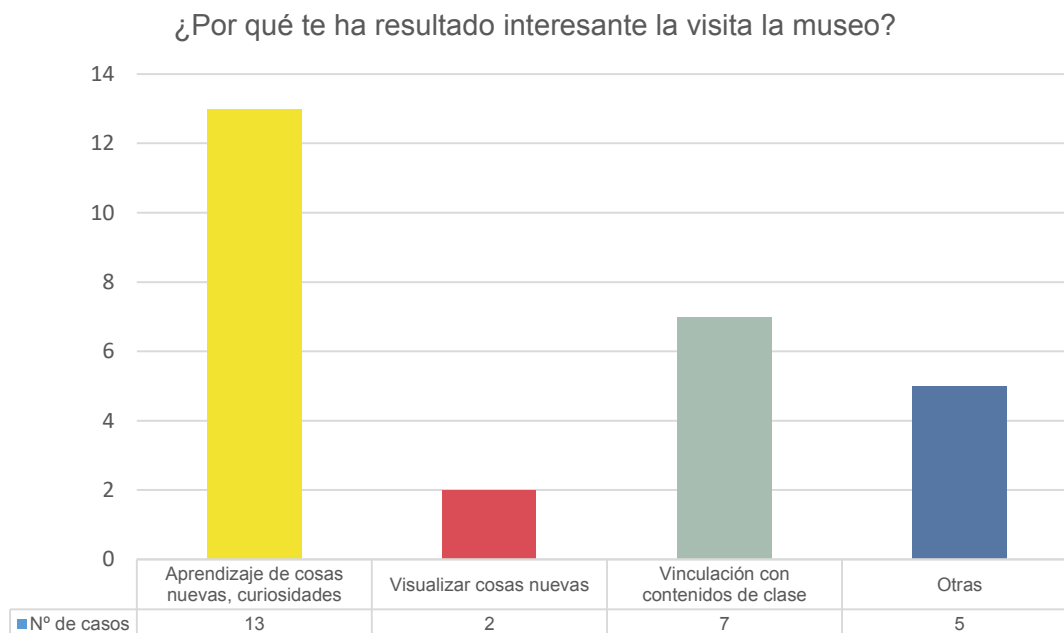
Pero si hay una opinión de un alumno/a que recoja lo que realmente pudo ocurrir en la visita fue la del alumno/a 14: “Pepe me ha parecido muy simpático y me parece impresionante que quiera contarnos todo lo que sabe. Y nos ha respondido todas nuestras dudas y ha sido muy claro.” Esta es la opinión que puede resumir perfectamente la experiencia. El guía fue muy amable y simpático con el alumnado, además es posible que lo identificaran con las personas mayores de su familia (sus abuelos o sus tíos abuelos) por lo que ya existía cierto respeto hacia su figura. La visión positiva del alumno/a 14 frente a la cantidad de información que pretendía transmitir y cómo demostraba dominar el tema es una visión muy positiva para el alumnado. Y finalmente la disposición hacia el alumnado a responder sus dudas y a establecer diálogos con ellos.

El problema fundamental de la visita es que no se estaban regulando los tiempos y enlazando las explicaciones con los conocimientos previos del alumnado, lo cual hubiera resultado mucho más enriquecedor tanto para ellos, como para el guía, que podría haber seleccionado la información a transmitir. Se trata de un problema derivado de no ser el docente quien guía en la visita.

La identificación de los contenidos del museo con lo que ha estudiado previamente en la clase, ha sido uno de los aspectos valorados como más positivos por parte del alumnado y lo que hacía que la visita fuese interesante. También se ha valorado el aprendizaje y visualización de cosas nuevas, de las curiosidades (Gráfica 2).

Esto deja patente que el alumnado estima positivamente la visita al museo y aprender en ella. Un valor añadido es que lo que estén viendo tenga relación con lo estudiado en clase, esto les hace comprender más fácilmente en dos sentidos. Cuando ven los bienes culturales del museo, muchos de ellos reconocen dar sentido a lo que han estudiado previamente, y otros el recorrido lo realizan al revés, dan sentido a lo que ven a partir del conocimiento adquirido en la clase. Independientemente de qué recorrido haga el alumnado, el aprendizaje adquiere unas dimensiones importantes, deben utilizar lo

aprendido para, a partir de ahí, interpretar lo que ven. Van construyendo su conocimiento.



Gráfica 6. Respuestas de la evaluación del alumnado que ha realizado la visita tradicional al MAC a la pregunta ¿Por qué te ha resultado interesante la visita al museo? Elaboración propia.

La pregunta relativa a la experiencia de cada uno de los alumnos/as en la visita al museo, es muy amplia en sus resultados, la finalidad era que el alumnado pudiera plasmar lo que realmente había supuesto esta actividad. Es muy interesante destacar cómo algunos de ellos reflejan la incomodidad del grupo, cuando una parte de éste se comienza a desvincular de la visita: “Pues la verdad es que ha sido una visita agradable en general, aunque hacía mucha calor y a veces algunas personas no dejaban de hablar y molestar, pero en general ha estado bien.” (Alumno/a 3), “Al principio me ha gustado mucho, pero después no se podía escuchar al guía y tampoco ver muchas cosas (por los niños/as). Pero excepto eso todo bien” (Alumno/a 13) o “Está muy guay ir solo porque al ir en un grupo tan grande no se disfruta igual” (Alumno/a 4). En esta respuesta, el alumno/a número 4 manifiesta la necesidad de ser el protagonista de su proceso de enseñanza- aprendizaje, reclama autonomía en la visita al museo.

Esta es una realidad cuando se visita el museo con un grupo y deben permanecer unidos de principio a fin. Es comprensible para respetar mejor las normas del museo y no dar pie a situaciones complicadas o en las que alguna pieza se pueda ver comprometida,

pero la resistencia o el aguante de cada uno y cada una de los alumnos y alumnas que conformaban el grupo hacía que unos a otros se dificultaran la atención. Esta desigualdad en la entereza ante la visita guiada también ha sido reflejada por algunos de los participantes en la evaluación que han hecho referencia al cansancio que le provocó dicha visita como “Bastante bien e interesante aunque un poco cansada” (Alumno/a 7), “Que me cansaba mucho” (Alumno/a 8) o “Hemos tenido muy poco tiempo, por lo que no hemos podido visitar el museo entero. Además tanta información nos ha cansado y debería de haber alguna actividad interactiva” (Alumno/a 22)

Esta tolerancia del alumnado hacia la visita guiada en el museo es una cuestión que viene también trabajada desde la familia. Aquellos alumnos y alumnas que van frecuentemente con sus familias a museos tienen una mayor resistencia a la visita guiada, conocen el sistema, aquellos que no, en las valoraciones se dejaba mucho más patente que el cansancio derivaba en aburrimiento, incompatible con la idea de aprendizaje. “Muy normal, algunas partes aburridas y otras interesantes” (Alumno/ a 5), “Me ha parecido aburrida” (Alumno/ a 12) o “A veces ha sido un poco aburrida, porque podríamos haber hecho algo didáctico para ver lo que hemos aprendido” (Alumno/a 15). El alumno/a número 15 en esta ocasión además de valorar negativamente la visita como aburrida, está reclamando una implementación didáctica en la misma. De manera que como se puede entender, frente al aburrimiento contrapone “algo didáctico”.

Otras respuestas más variadas, que profundizan en la experiencia de la visita al museo son las siguientes: “Me ha impresionado cuando nos ha explicado que hay tres Afroditas y cuando al restaurar algo se cambiaba de color para saber lo que seguía bien y lo restaurado y la forma de hacer las estatuas de cara” (Alumno/ a 14), “Me ha encantado, Carmen ha tenido mucha paciencia con nosotros y el guía era muy bueno, era un crack en el tema” (Alumno/ a 23) o “Me gustaría haber ido en autobús y que hubiéramos vuelto antes” (Alumno/ a 24)

El alumnado consciente o inconscientemente ha dado muchas pistas sobre cómo mejorar la visita al museo. Algunos de ellos han reclamado más actividades, más presencia de la interactividad, pero sobre todo acortando el tiempo invertido en la visita.

7.3.2. Visita REMA 3.0

Una vez que se había realizado la visita tradicional al museo, con el guía voluntario, quedaba comprobar cómo cambiaba la experiencia de la misma al modificar determinados aspectos. La visita REMA 3.0 presenta las siguientes características:

- La visita REMA 3.0 fomenta el respeto partiendo del conocimiento del Patrimonio Cultural más próximo, aquel que ha dado forma a nuestra historia y a nuestra forma de ser.
- REMA 3.0 promueve una nueva visión del museo como un espacio educativo, un aula más en la que aprender a partir de una metodología específica, más o menos vinculada a la desarrollada en el centro.
- La visita REMA 3.0 está completamente imbricada en el contenido curricular del alumnado. Desarrollándose durante la misma un proceso de ampliación o de profundización de los contenidos curriculares, se intentará evitar, en la medida de lo posible ver algo que no esté relacionado con lo visto en el aula.
- Está basada en el concepto de que el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, para ello, el material REMA 3.0 es un simple facilitador del proceso.
- La visita REMA 3.0 debe estar vinculada a metodologías innovadoras preferiblemente mediante la implementación de tecnologías digitales afines a la filosofía BYOD.
- La visita REMA 3.0 debe promover la creatividad en el alumnado como instrumento capital en la nueva educación.
- Finalmente, la visita REMA 3.0 debe fomentar además el trabajo en equipo, el respeto hacia los demás visitantes del museo y la asimilación de normas cívicas de comportamiento en espacios comunes con la sociedad.

La visita en esta modalidad la realizaron dos grupos de 1º de la ESO el día 21 de junio de 2017 (el primer pase a las 9:00 y el segundo a las 12:00). Cada grupo estaba integrado por 16 alumnos y alumnas a los que se les había pedido previamente que trajeran sus dispositivos móviles personales (Smartphone o tablet). Como el museo no dispone de Red Wi-Fi era importante que dispusieran de datos y de espacio para descargarse una aplicación de lectura de Códigos QR, se le recomendó la APP BIDI. La visita finalmente duró una hora y cuarenta y cinco minutos cada una de ellas. Como

recomendaba el profesor Ibañez (2011), este proyecto está pensado para utilizar la tecnología como aliada, utilizando la tecnología que el alumnado trae diariamente a clase y dándole un buen uso “en beneficio de su propia práctica del aprendizaje” (p. 59).

La metodología que se empleó durante la visita fue muy sencilla, repitiendo un mismo esquema en cada una de las plantas del museo, de manera que el alumnado se hizo rápidamente con el procedimiento.

- 1º. Determinar cuál es el lugar de trabajo en el que podemos estar sin molestar al resto de visitantes ni que nos llamen la atención.
- 2º. Hacer una primera visita a la sala sobre la que se va a trabajar reconociendo todo lo que tenemos alrededor. En este caso coincide con cada planta.
- 3º. Empezar a trabajar en la sala o en el lugar de trabajo con el material REMA 3.0.
- 4º. Antes de pasar a la siguiente sala debemos realizar un pequeño *feedback*, preguntando al alumnado por el desarrollo de la experiencia, dificultades, descubrimientos más interesantes, se desea destacar algo, etc. Es muy importante preguntar para, en la siguiente sala, poder subsanar cualquier problema que haya surgido.

Antes de comenzar se explicó que se iba a realizar una visita algo peculiar, que formaba parte de un estudio para la Universidad de Málaga y que contábamos con su buen hacer. Junto con una pequeña explicación organizativa, se determinó el lugar que iba a ser nuestro puesto de trabajo y punto de reunión, de manera que si alguno/a terminaba antes podía esperar allí. También se le dieron unas pautas mínimas de comportamiento, en este caso y para empezar únicamente referidas al volumen del tono de nuestra voz ya que la primera parte del cuestionario trabaja las normas del museo.

Se repartió el material al alumnado²⁷ y al personal de sala del museo. La finalidad de entregárselo a los trabajadores únicamente es que vean cuáles son las tareas que van a desarrollar durante su visita, de esta manera, también podían ser cómplices (como posteriormente ocurrió) en el proceso de aprendizaje.

Lo primero que se encontró el alumnado era un texto pequeño explicando una “Información Importante” y a partir de ella, tenían que elaborar sus propias normas para visitar el museo. Para ello se pedían que elaboraran tres dibujos que las resumieran.

²⁷ Se presenta el material completo en el Anexo 7 REMA.

REMA 3.0

MUSEO ARQUEOLÓGICO DE CÓRDOBA

Nombre del visitante _____ Centro de procedencia _____

**INFORMACIÓN
IMPORTANT
E**

Estás en un museo, compartes lugar con otras personas, hay que intentar hablar bajito para que cada uno disfrute de la visita sin problemas.

Cada persona tiene un gusto y un ritmo diferente para visitar un museo, debes respetar el ritmo de cada uno, ten los ojos muy abiertos para no chocar con nada ni con nadie.

Las piezas que encontramos en un museo son muy delicadas, únicas e irreemplazables, debemos intentar que nuestro paso por el museo no suponga un problema para su integridad. Lo mejor es mantener una distancia lógica de seguridad.

¿Podrías hacer un dibujo que sintetizara la información importante?

[Three empty boxes for drawing, with a small drawing of a person and a stick figure in the third box.]

Ilustración 29. Material de REMA 3.0 para el MAC, primera parte. Presentación del museo y elaboración de las normas propias para la visita. Elaboración propia.

En esta primera parte también se quería hacer reflexionar al alumnado, para ello se le plantean algunas preguntas relativas a si han visitado anteriormente el museo, qué es lo que recuerda que más le gustó y qué espera ver en esta visita en el museo. Dependiendo de las expectativas en la visita, así también será su interés. Tras unas breves explicaciones todos nos pusimos manos a la obra.

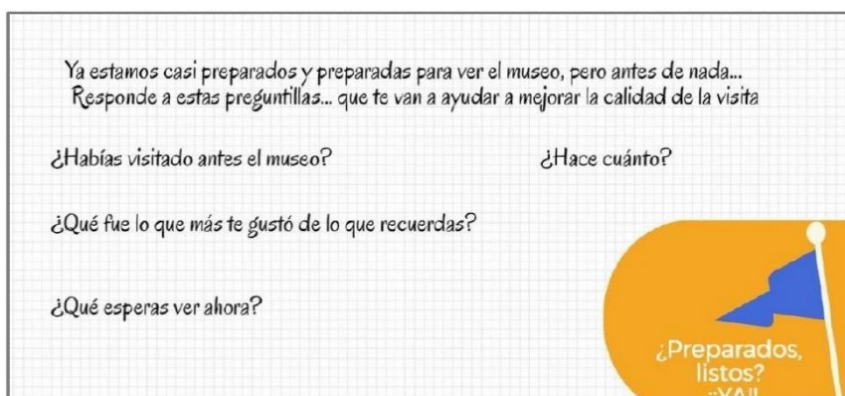


Ilustración 30. Material REMA 3.0 para el MAC. Segunda parte, preguntas relativas a la experiencia anterior del alumnado en el museo y expectativas de la visita. Elaboración propia.

La siguiente parte del material de REMA 3.0 para el MAC tiene la finalidad de profundizar en el conocimiento que ha adquirido el alumnado en el aula, ampliándolo mediante el estudio de algunas piezas clave del museo. Era importante que el alumnado viera una continuidad entre lo trabajado curricularmente y lo aprendido en el museo. Para incidir en esta continuidad escuela-museo se han repetido algunas de las estrategias de aprendizaje utilizadas durante el curso, como por ejemplo, la realización de ejes cronológicos o de dibujos explicativos.

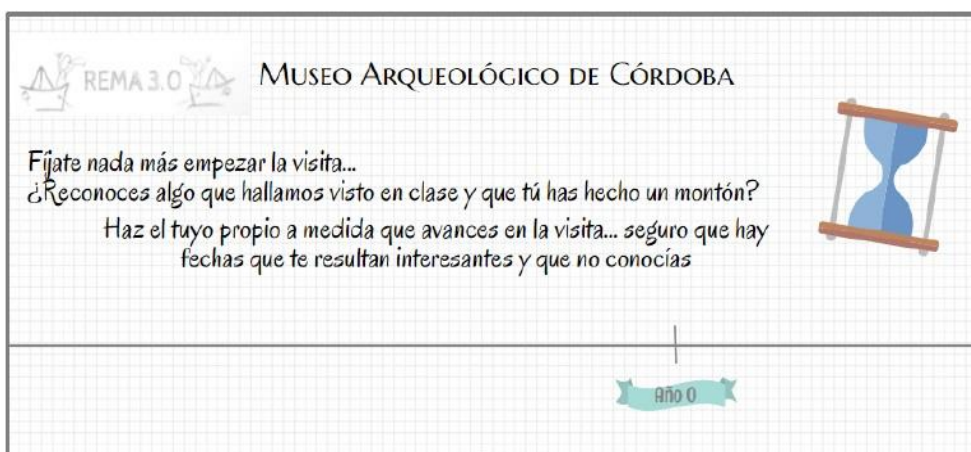


Ilustración 31. Ejemplo de actividad de REMA 3.0 para el MAC basada en la elaboración de un eje cronológico. Elaboración propia.

Otro de los objetivos fundamentales de REMA 3.0 como proyecto educativo renovador era transformar la experiencia de la visita al museo de los escolares. Para ello, además

de todo lo que se está argumentando metodológicamente, también se consideró importante vincularlo a la implementación de las tecnologías digitales que tan a la mano tiene este alumnado y que utilizan en su día a día.

Mediante la inclusión de unos códigos QR en el material, se abría todo un mundo de posibilidades a la hora de anexionar materiales virtuales, desde vídeos explicativos hasta textos importantes para comprender las obras o imágenes interactivas. Tal y como se presenta en las cuatro actividades siguientes²⁸:

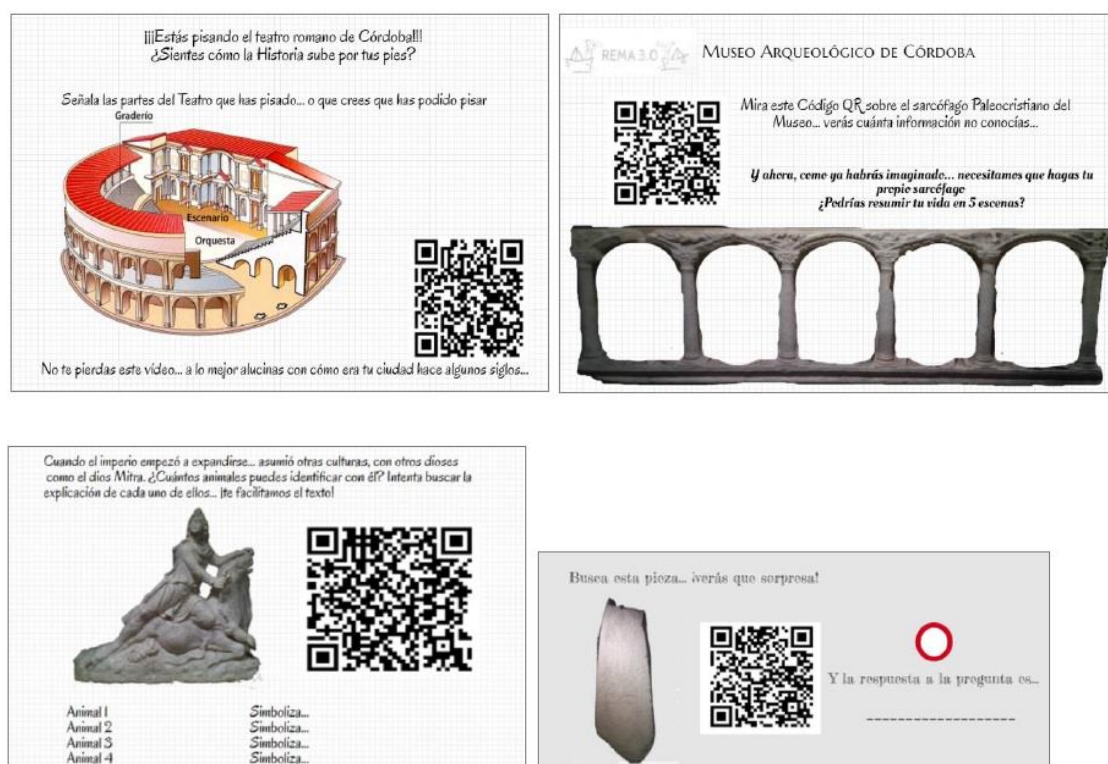


Ilustración 32. Actividades de REMA 3.0 para el MAC basadas en la implementación de códigos QR. Elaboración propia.

Junto con estas que fomentaban el uso de las tecnologías digitales, también se podían encontrar otras en las que el objetivo principal era que desarrollaran su imaginación o sus dotes artísticas. Desde la asignatura de Geografía e Historia se considera muy importante (y así se ha trabajado a lo largo de todo el curso) desarrollar la creatividad

²⁸ Los enlaces a los códigos QR son los siguientes: Vídeo del teatro romano: <https://goo.gl/iwnL4P>, Sarcófago paleocristiano: <https://goo.gl/3d94bv>, texto sobre el Dios Mitra: <https://goo.gl/yY4tQE> y Estela de Ategua: <https://goo.gl/wPLBJn>

en el alumnado. Y una forma sencilla de plasmar esta creatividad es mediante el dibujo. Independientemente de que al alumnado se le dé bien o mal, no se evalúa en ningún caso el resultado estético final, sino el concepto, la idea que transmite y cómo se ha resuelto.

Es por ello, que en el material utilizado para la visita al MAC se fomenta el dibujo. De hecho, estas actividades en ningún momento descuadraron al alumnado, al contrario, las recibieron con gran naturalidad. Algunas actividades de este tipo eran las siguientes:

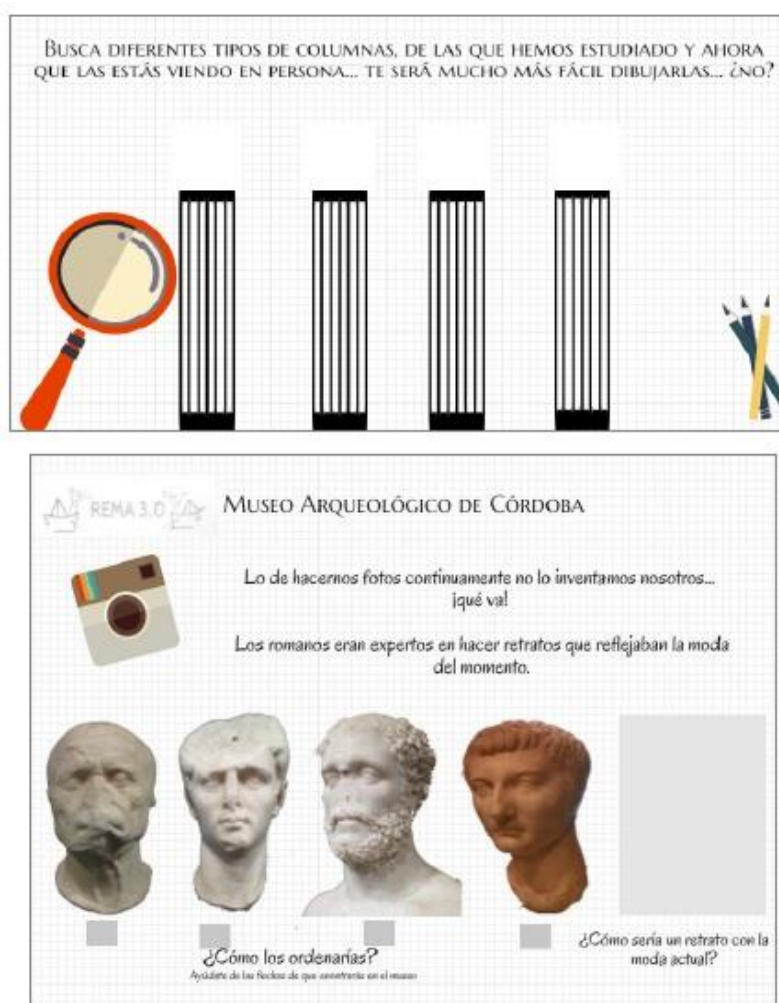


Ilustración 33. Ejemplos de actividades de REMA 3.0 para la visita al MAC basadas en el desarrollo de la creatividad. Elaboración propia.

En el siguiente código se puede visualizar cómo fue el trabajo de los dos grupos de escolares en el museo:



<https://youtu.be/8fAhxZVvaSQ>

Para la evaluación por parte del alumnado de la visita con REMA 3.0 al MAC se elaboró un cuestionario muy sencillo en el que se preguntaba al alumnado sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención durante la visita?
- La última vez que visitaste el museo ¿Fue algo parecido a lo que ha sido hoy?
- Lo que has aprendido hoy en la visita ¿Tiene relación con lo que hemos visto en clase?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Y lo que menos?
- ¿Cómo mejorarías la visita?
- Expresa tu grado de satisfacción con la visita (a través de emoticonos).

Finalmente se recogieron un total de treinta y dos cuestionarios, de los dos grupos. La evaluación realizada por el alumnado que realizó la visita en la modalidad REMA 3.0 fue realmente positiva.

Todos han reconocido en la visita al museo parte de lo que han aprendido y trabajado durante las clases, facilitando de esta manera la visita. Muchos de ellos, una vez trabajados los contenidos de REMA 3.0 siguieron la visita por su cuenta, en grupo o individualmente, lo que les hizo ampliar conocimientos y descubrir algunos bienes que les habían llamado la atención, como el caso de las monedas o de las joyas.

De los treinta y dos alumnos y alumnas que participaron en la visita y en la evaluación de REMA 3.0, sólo tres afirmaban que la visita se parecía a otras que habían realizado anteriormente. Para el resto no tenía nada parecido a las anteriores visitas. En cuanto

a las cosas que más le han gustado coinciden con lo que más les ha llamado la atención: Las monedas, las ruinas del teatro romano, las estatuas y los capiteles.

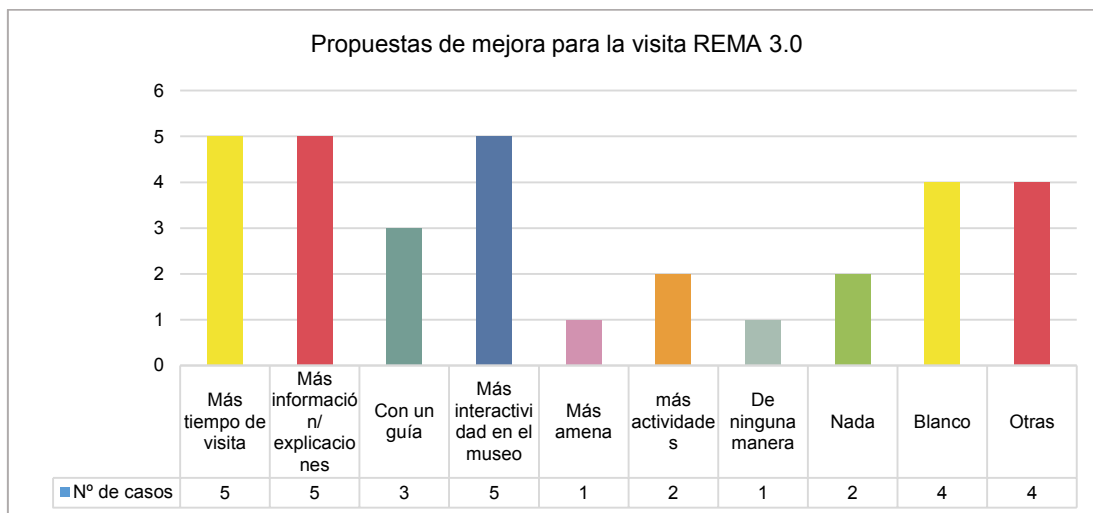
Si algo es realmente llamativo son las respuestas relativas a la percepción del tiempo que han tenido durante la visita. Habiendo durado exactamente igual la visita REMA 3.0 que la tradicional, las valoraciones del alumnado son completamente diferentes, siendo éste uno de los mayores indicadores del éxito tanto del proyecto como de los materiales en sí.

Respondiendo a la pregunta sobre qué es lo que menos le ha gustado de la visita, el alumno/a 26 responde: “Que ha sido muy corto”, “Con más tiempo” (Alumno/a 25) o “Poniendo más cosas y que sea más larga” (Alumno/a 32).

Con respecto a las propuestas de mejora (15´62% del total de propuestas recogidas) reclaman más información, más explicaciones sobre las obras. “Lo mejoraría poniendo en español el significado de algunas lápidas que estaban en latín” (Alumno/a 4), “Más actividades y explicación” (Alumno/a 7) o “Poniendo más vídeos de la antigüedad, como el del teatro romano, por ejemplo” (Alumno/a 10).

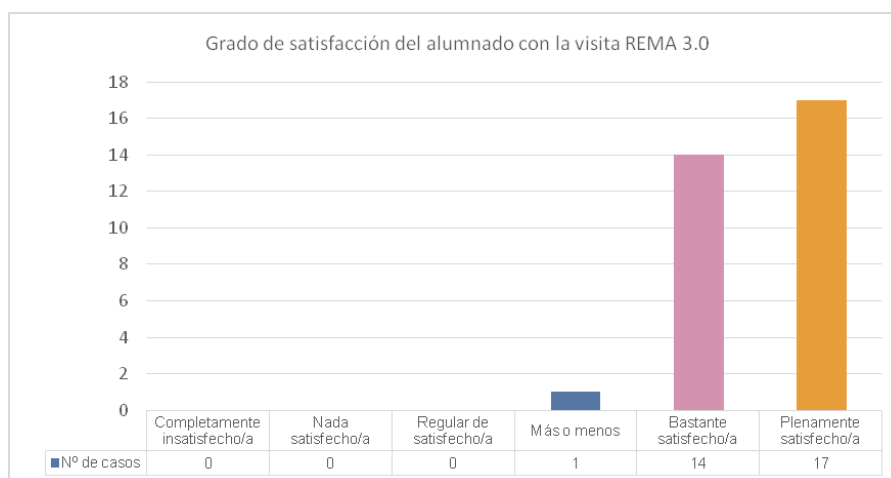
La también nos hemos encontrado como propuesta de mejora las relacionada con la implementación de las tecnologías digitales en el museo: “Con pantallas táctiles” (Alumno/a 1), “Grandes pantallas táctiles” (Alumno/a 2) o “Poniendo más cosas interactivas en el museo” (Alumno/a 14).

Otras propuestas de mejora están vinculadas a la presencia de un guía con la finalidad de que se pudieran explicar más cosas, a la necesidad hacer más actividades, hacerla más amena. Otros han considerado que no se puede hacer nada para mejorarla (Alumno/a 11 y 15) o que no se puede mejorar “De ninguna manera” (Alumno/a 31).



Gráfica 7. Propuestas de mejora del alumnado que ha visitado el MAC con REMA 3.0. Elaboración propia.

Finalmente, haciendo uso, como en otras ocasiones, del lenguaje icónico se pedía la valoración de la satisfacción de la visita mediante seis emoticonos desde un sentir completamente insatisfecho con la visita hasta uno plenamente satisfecho. Los resultados han sido realmente positivos, estando más de la mitad del alumnado (53'12% del total del alumnado que ha participado en la visita) plenamente satisfecho/a, puntuándolo con el emoticono más alto. Muy cerca de este porcentaje, el 43'75% del total del alumnado que ha participado en la visita, está bastante satisfecho/a con la misma. Únicamente un alumno/a (que supone un 3'13% del total) está más o menos satisfecho/a con la visita. Esto supone que prácticamente el 97% del total (concretamente el 96'87%) están entre bastante y plenamente satisfechos.



Gráfica 8. Resultados relativos al grado de satisfacción del alumnado que ha realizado la visita REMA 3.0 al MAC. Elaboración propia.

Con esta valoración tan positiva por parte de un alumnado que no se caracteriza por ser especialmente benévolo en sus evaluaciones, como se ha podido comprobar con la realizada a la visita tradicional al museo. Los resultados obtenidos en la evaluación de la visita realizada con REMA 3.0, suponen ciertamente un salto cualitativo con respecto a la visita tradicional.

7.4. Consideraciones finales

Hasta este momento REMA 3.0 ha sido un proyecto de base teórica que se ha podido contrastar en la práctica. Pero REMA 3.0 tiene mucho más que dar a la Sociedad, tiene un gran potencial producto de la sencillez metodológica y de la necesidad que viene a salvar.

¿Qué necesita REMA 3.0 a partir de ahora? Necesita un respaldo por parte de las administraciones públicas, sobre todo aquellas que comparten las competencias educativas y culturales, fundamentalmente la Junta de Andalucía, el cual entendemos que es el organismo con la capacidad suficiente como para poder respaldar un proyecto de estas características y que puede llegar a tener cierta envergadura.

Se necesita una financiación para poder desarrollar una página web propia y potente, dado que se van a manejar gran cantidad de datos de diferentes formatos y calidad. El uso del Big Data como opción de almacenamiento de la base de datos que se cree a medida que se difunda REMA 3.0 es realmente positivo, pero también es cierto que para ello se necesita de la implicación de personas especialistas y formadas en este nuevo sistema de almacenamiento y de tratamiento de la información. Este Big Data permite la consulta de la información almacenada a través de etiquetas, de manera semántica, aspecto primordial para el buen uso de REMA 3.0.

Y como todo proyecto, también REMA 3.0 debe contar con una buena campaña de difusión, de marketing en los foros y en los encuentros de especialistas tanto en el campo educativo como en el ámbito de los museos y del patrimonio. Es un acercamiento que se realiza de los dos mundos y los dos deben ser conocedores de las nuevas posibilidades que brinda este proyecto.

REMA 3.0 parte de la realidad, cuenta con la ilusión y con el pensamiento positivo que le ha hecho llegar hasta este punto. Ahora necesita dar un salto más, una inversión, un apoyo institucional para poder verlo despegar y realmente ser una herramienta viva al servicio de la sociedad a través de los museos y de las escuelas.

Capítulo 8. Conclusiones

Conclusiones

Conclusiones

Y con todos estos resultados, conociendo la realidad en las aulas, la de los docentes y del alumnado que visitaba los museos, las aportaciones de los especialistas... con todas las cartas sobre la mesa, planteamos mirar al futuro. Intentar responder a la pregunta que nos motivó toda la investigación:

¿Sería posible vincular a los museos y a las escuelas en un mismo proyecto de manera que lleguen a ser aliados en la educación de la Nueva Sociedad?

La respuesta a esta cuestión no puede ser otra: ¡Sí! ¡Claro que es posible! Ahora estamos en la situación perfecta, para poder presentar cuáles serían los requisitos que se deben cumplir, para poder realizar esta vinculación museo-escuela. No se trata únicamente de tender un puente y unir las dos orillas de un mismo río, lo que nos ha motivado ha sido la propuesta de poder llegar a ser aliados. Socios en la educación de una Nueva Sociedad.

Los bancos de tres patas no cojean

En este proceso de acercamiento de ambas instituciones se ha observado que son imprescindibles tres pilares fundamentales: Las nuevas metodologías, los nuevos instrumentos y los nuevos contenidos.

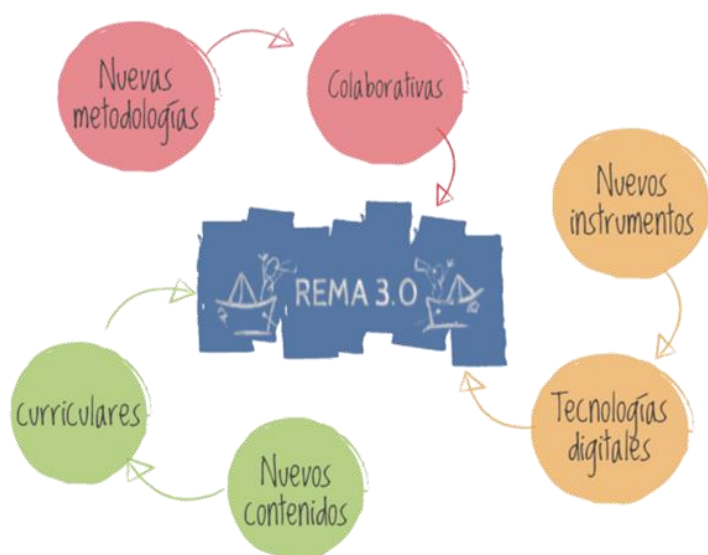


Ilustración 34.- Bases del proyecto de intervención. Elaboración propia.

Conclusiones

El primero de los aspectos en el que basa nuestro banco y que debe ser sometido a una profunda renovación son las metodologías. Esta renovación metodológica debe entenderse de una manera integral, abordando simultáneamente varios aspectos:

- Los museos deben renovar sus metodologías comunicativas como paso previo a la labor educativa. Conviene que se superen los museos en los que prima únicamente la comunicación unidireccional, aquellos basados en la contemplación meramente estética o los que no atienden a los diferentes segmentos de público. La sociedad está comunicándose en un sistema de pares, de iguales, estableciendo un diálogo enriquecedor con las instituciones que realmente le hablan en su mismo idioma. Deben ser comunicadores dialogantes, referentes en la sociedad y empezar a renovar las metodologías comunicativas.
- Los museos también deben cambiar las metodologías educativas. El museo es un espacio con una finalidad educativa y como tal debe actuar. La visión didáctica debe estar presente en el museo desde el principio de su concepción. Una exposición planteada desde una concepción didáctica y comunicativa siempre tendrá mayor posibilidad de éxito entre el público que una planteada desde la conservación o la investigación.
- La renovación metodológica en el ámbito del museo también debe llegar a los materiales didácticos que ofrecen a los grupos de escolares que los visitan. La educación, el alumnado y los docentes de la actualidad son sustancialmente diferente, como igualmente diferentes son sus necesidades, a las de hace unas décadas. Urgen actividades que fomenten la implementación de nuevas metodologías en la visita, las tecnologías digitales o actividades cognitivas superiores. Unas actividades que solicitan en el alumnado una experimentación, una reflexión, una conceptualización y una aplicación (las cuatro bases del Modelo de Kolb).
- Las escuelas necesitarían cambiar sus metodologías. Es un reclamo de la Sociedad del Conocimiento adaptar las aulas a la realidad de la sociedad actual: Abrir las escuelas, que sean permeables a lo que ocurre a su alrededor, llevar la educación más allá de sus límites físicos. Esta renovación es una necesidad. Las escuelas no pueden seguir educando de espaldas a la realidad que el alumnado tiene en su casa, en sus lugares de ocio, con sus amigos. La educación tiene que ser significativa y preparar al alumnado para el futuro.

Conclusiones

- Un último cambio de metodología, mucho más profundo que todos los anteriores, está en la base de toda la propuesta. Se necesita un cambio en la metodología de trabajo de los museos con las escuelas y viceversa. Los museos y las escuelas no pueden seguir relacionándose desde el miedo, el desconocimiento, la incomprensión. Se precisa una propuesta que parta de la idea de enseñarles a ambas instituciones que son aliadas, que deberían trabajar conjuntamente porque el objetivo es común. Ambas tendrán que renovarse para seguir cumpliendo su función educativa. Por lo tanto, la única manera de trabajar uniendo instituciones es de manera colaborativa, conectando, sumando.



Ilustración 35.- Aspectos involucrados en la renovación metodológica. Elaboración propia.

La segunda pata de nuestro banco la componen los nuevos instrumentos. Con la aparición de las tecnologías digitales, el desarrollo de las nuevas formas de comunicación, el acceso masivo de la sociedad a la información, al conocimiento y a la formación han vuelto a cubrir a los museos de un nuevo halo de hieratismo, desvinculándose irremediabilmente de la sociedad.

La implementación de las tecnologías digitales en las aulas está cada vez más generalizada, este proceso en la vida del alumnado y de sus familias en el día a día está tan extendido que ya se habla de una invisibilización de las tecnologías ubicuas.

Conclusiones

Estamos tan acostumbrados a tener acceso a la Red o a las redes sociales en cualquier momento y lugar que se ha llegado a hacer invisible su uso. No supone nada extraordinario que ante una duda surgida en algún momento, se consulte a través de cualquier buscador online. Lo que resulta realmente llamativo es que no se pueda utilizar este tipo de tecnología, bien sea porque los dispositivos móviles estén censurados o porque el acceso a Internet no sea uno de los servicios que ofrezcan de manera abierta y gratuita los museos del siglo XXI.

¿O es que todavía no estamos plenamente en el siglo XXI? Las escuelas han estado durante mucho tiempo muy reticentes a la incorporación de las tecnologías digitales en sus aulas, cada vez son más los docentes que superan los miedos a lo desconocido y plantean clases interconectadas, mediatizadas por alguna aplicación para dispositivos móviles o basadas en la exploración de la Red y de sus posibilidades educativas.

Sin embargo, la aplicación de estas tecnologías en el museo quedan relegadas a las grandes pinacotecas, aquellas que cuentan con campañas y presupuestos educativos de miles de euros. Esos museos, ya disponen de una gran cantidad de recursos económicos y humanos, las tecnologías solo son otro servicio más del que el visitante puede disponer. Pero para otros muchos museos locales, provinciales o autonómicos, las tecnologías pueden ser el revulsivo que necesitaban para acercarse a la comunidad educativa, a las nuevas necesidades. Unir el día a día de los escolares con lo que viven en las aulas. Siendo una extensión más de esa educación que se desarrolla en el centro educativo, planteando una unidad o una continuidad metodológica y de medios.

Y esto nos deja a las puertas de la tercera pata del banco; la renovación de los contenidos. La cual puede entenderse en dos direcciones complementarias.

Por su parte, los museos pueden replantear los contenidos que se ofrecen en sus visitas a los escolares. Incluso en un momento dado y con un compromiso mucho más específico por parte de la institución en pos de la consecución de la finalidad educativa, se podría llegar a plantear el contenido de la colección en sí: estructuración del discurso museográfico, complementariedad entre las piezas, vinculación entre las sesiones del museo, mensaje museográfico y el hilo conductor del museo, entre otros. Una de las quejas más repetidas por parte de los docentes es la poca o ninguna selección de los contenidos del museo en la visita.

Estos contenidos no deben estar únicamente seleccionados para acortar el tiempo de duración de la visita, para que sea posible que las escuelas visiten los museos estos

Conclusiones

contenidos deben ser adecuados a la edad del grupo que los visita. Pero en nuestra propuesta no necesitábamos que las escuelas visitaran a los museos ¡Eso ya lo hacen! Necesitamos que establezcan vínculos, que se alíen, que sean socios educativos. Esto requiere un paso más mucho más importante, mucho más profundo y significativo. Los museos deben conocer los contenidos curriculares de las aulas. Así como los docentes deben conocer los contenidos de los museos. La clave del éxito para poder desarrollar el proyecto común es el conocimiento mutuo, en este caso, de los contenidos.

Que el museo conozca los contenidos curriculares de los centros educativos permitirá la propuesta de actividades completamente vinculadas con el trabajo en el aula. La visita al museo por lo tanto, supera la “simple” actividad complementaria llegando a ser una parte más de la programación didáctica. Estamos superando las barreras arquitectónicas de la escuela. Pero ¿Sólo es una cuestión espacial? El que la visita al museo no tenga la consideración de actividad complementaria, que el museo forme parte del aula permite, por ejemplo, evaluar la actividad. Las actividades recogidas en los planes de centro como complementarias, son actividades que se realizan durante el horario escolar y que no pueden ser evaluadas. Sin embargo, el trabajo riguroso de los contenidos curriculares en el museo, como una parte más del trabajo desarrollado en el aula, merece tener la oportunidad de ser evaluado, de formar parte de ese currículo y de las metodologías. Al igual que vemos un vídeo en clase sobre la romanización en la Península Ibérica y es susceptible de ser evaluado su contenido (en el caso de estar recogido como tal en la programación de aula y en los criterios de evaluación) podemos trabajar en el museo como un aula más, un espacio más del centro. Nuestro colegio ahora no está en una calle y en un número determinado. Nuestro colegio es un gran centro, con aulas específicas distribuidas por toda nuestra ciudad, tenemos un aula de historia romana y medieval en el museo arqueológico, tenemos un aula de biología vegetal en el jardín botánico, tenemos un aula específica para investigar que los demás llaman biblioteca municipal. Esa es la nueva educación que está reclamando la Sociedad, conectar lo que aprendemos (y rápidamente olvidamos) en el colegio con lo que vivimos en el día a día. Solo de esta manera nuestros aprendizajes serán significativos, serán profundos y permanecerán en nuestra memoria, siendo andamios para nuevas construcciones, para nuevos conocimientos.

Pero no sólo depende el éxito de este proyecto de que el museo conozca los contenidos curriculares, también se necesita que el docente conozca la colección del museo. Sólo de esta manera se podrán seleccionar museos acordes a cada edad y a cada etapa. Siguiendo con el ejemplo anterior sobre la romanización de la Península, este contenido

Conclusiones

forma parte de la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO, todo lo que no sea programar la actividad de la visita a un museo en este curso, será perder una oportunidad maravillosa para expandir el aula al museo. No podemos pretender como docentes que el alumnado de los cursos posteriores trabajen en el museo al mismo nivel y con la misma profundidad que el alumnado que está en ese momento estudiando dicho tema.

El museo es aliado curricularmente y su participación en nuestras aulas puede entenderse tanto físicamente, desplazando a un grupo-clase al museo, como digitalmente. El contenido del museo, ese que es nuestra memoria, nuestro patrimonio más cercano, el que forma parte de nuestra identidad, puede llegar a nuestras aulas e ilustrar nuestros conocimientos. Podemos acercar el museo a nuestro alumnado, empezar a familiarizarlo con sus contenidos, con su historia. El desconocimiento generalizado de las colecciones de los museos locales, provinciales o autonómicos, por parte de la población más cercana es una realidad que hay que asumir aunque esto no implica que nos conformemos y no hagamos nada por intentar cambiarlo.

Este desconocimiento se puede deber a muchas causas; los ciudadanos no visitan los museos, sólo los visitan de manera generalizada los escolares (los cuales no repiten la experiencia cuando son adultos porque no la recuerdan positiva) y los turistas (pueden ser muchos visitantes en un momento puntual pero su fidelización es imposible), los catálogos online de las colecciones de los museos no siempre están abiertos y cuando lo están, como en el caso de los Museos de la Junta de Andalucía, su consulta está enfocada a especialistas. Se hace necesario un conocimiento más extendido de los contenidos de los museos.

Superar esta circunstancia es uno de los retos fundamentales que tienen que asumir los museos para continuar teniendo presencia en la sociedad. Se trata de realizar un proyecto con vistas al futuro, de cambiar lo que hasta ahora ha sido una constante, la tendencia hacia el infinito de una asíntota que llega a dar un golpe de timón y retoma la situación.

Conclusiones



Ilustración 36. Distribución de los contenidos que los museos y las escuelas conocen y cuáles deberían conocer. Elaboración propia.

Plantear que los contenidos de las escuelas y de los museos se trabajen conjuntamente es dar un cambio de rumbo a la tendencia actual, es hacer partícipe al alumnado de hoy en una institución educativa como son los museos, es establecer vínculos con su Patrimonio, relacionarlos e identificarlos. Trabajar con el alumnado de los centros educativos en una nueva metodología conjunta, colaborativa, con (las nuevas) herramientas (las que ellos utilizan en el día a día) es cambiar la evolución actual. Es sembrar para una sociedad futura mucho más activa culturalmente, más comprometida con su Patrimonio, más preparada para los nuevos retos del futuro y con conocimientos y destrezas que le permiten continuar aprendiendo por su cuenta en otras visitas futuras.

Algunos datos muy interesantes

En el análisis de la legislación andaluza patrimonial, llama la atención la casi inexistente referencia a la finalidad educativa de los museos. La Ley de Museos y de Colecciones museográficas de la Junta de Andalucía es una de las más recientes del panorama estatal, al igual que la del Patrimonio Histórico Andaluz. Esta inexistencia legal de la educación en el ámbito museológico y patrimonial puede llegar a crear desde las instituciones cierta laxitud a la hora de abordar este tema. Es por ello que en algunas instituciones museísticas el tratamiento educativo del discurso museográfico parece

Conclusiones

responder más a intereses personales individuales que a un requerimiento legal. Para muchos de ellos, tener en consideración la didáctica o la finalidad educativa, es una deferencia hacia el público, algo que va más allá de sus funciones mínimas. Esta actitud que no hace más que alejarlos de la realidad constatada a lo largo de la investigación. Se ha podido entender una vez que se ha analizado en profundidad dicha legislación y se ha confirmado este vacío legal en el que queda la finalidad educativa en los museos o en el tratamiento del patrimonio histórico o cultural no facilita la colaboración.

Quizás para cubrir este vacío o probablemente por necesidad imperiosa de la situación, la Subdelegación de Cultura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el pasado año 2013 publicó el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Este viene a llenar todos los huecos que se habían verificado en la legislación actual y propone un plan de actuación basado en la relación entre las personas y el patrimonio. Sin llegar a especificar metodologías o instrumentos concretos, abre todo un universo de oportunidades, colocando al patrimonio y a la comunidad en un dialogo en el concepto de Freire, de igual a igual, libertador y reconociendo en el otro la posibilidad de aprendizaje y de crecimiento personal.

Este es el cambio metodológico que se ha considerado imprescindible, hay que acercar, relacionar, identificar a las personas con su Patrimonio y viceversa. Si nos damos cuenta todo son verbos que implican a las dos partes, en este caso no existe un concepto pasivo, estático como pudiera ser “*observar*” o “*contemplar*”. El esfuerzo es tanto de la comunidad como de las instituciones. En este caso de los centros educativos y de los museos.

Algunos de estos museos hicieron de la comunicación y de la educación su seña de identidad, siendo referentes para otros muchos. La cantidad y variedad de materiales didácticos alojados en sus WebSites así lo corroboran. Este es el caso del Parque de las Ciencias de Granada, el museo con más materiales didácticos dedicados a los centros de escolares en su espacio Web. Si recordamos cuáles fueron las visitas a los museos que habían sido más significativas para el alumnado que habían participado en los grupos de discusión, estas habían sido la de los museos de Ciencias. Durante muchos años los científicos entendieron que su ámbito de estudio no resultaba fácil de comprender para la población general, por eso desde los años ochenta en nuestro país (bastante antes en el resto del mundo) los museos de Ciencias han destacado por su calidad didáctica y su rigor científico, acercando descubrimientos y experimentos reales a la sociedad de una manera asimilable por parte de esta. Todo lo contrario que se ha

Conclusiones

desarrollado tradicionalmente en los Museos de Bellas Artes, de Historia o de Arqueología, los cuales planteaban una comunicación osmótica (como determinaron Asencio y Pol, 2002) o simplemente estética (Santacana, 2013). Es por esto que la visita con un grupo de escolares actualmente a un Museo de Bellas Artes, Historia o Arqueología tiene que superar una serie de prejuicios instaurados en el procomún de los estudiantes mucho mayores que si se plantea la visita a un Museo de Ciencias.

La realidad más común que encuentra un docente cuando visita el WebSite de un museo para preparar una visita, es que no existen materiales didácticos a su disposición. Situación todavía más extraordinaria si pretendemos encontrar materiales didácticos vinculados a los contenidos curriculares del aula. Si ya eran pocos los museos que tenían en su espacio en la Red algún tipo de material didáctico, todavía es más extraño encontrar algún material específicamente indicado para trabajar unos contenidos curriculares específicos, con un grupo de un nivel determinado y con una metodología adecuada para cada edad.

Esto hace que profesionales del campo de la educación achaquen al museo cierta incapacidad para adaptarse a las necesidades del alumnado, a la implementación de nuevas metodologías y al nivel curricular de cada uno. Para otros especialistas los museos realizan un gran esfuerzo aunque no siempre se consiguen los resultados esperados. La apertura de los museos a las redes sociales y a la Red es una realidad que sobre todo reconocen los especialistas en comunicación, algo menos valorada por el resto de profesionales.

Si en algo coinciden todos es en la necesidad de acercar los museos a la sociedad, de volver a establecer un diálogo o de empezar a establecerlo, así como en el lugar que tienen los museos como educadores de la sociedad y como contenedores (y comunicadores) de la memoria de la comunidad.

Un proyecto colaborativo era necesario

Con todo esto nos planteamos proponer un proyecto que respondiera a estas necesidades identificadas. Un proyecto que se basara en nuevas metodologías, que tuviera como base la filosofía de las nuevas teorías educativas, colaborativas, en la Red y creando redes de profesionales. Un proyecto que pudiera ayudar a dar el golpe de timón que museos y escuelas necesitan, empezando por un cambio de mirada, por un conocimiento mutuo.

Conclusiones

Esta es nuestra propuesta: una plataforma online denominada REMA 3.0, las siglas de la Red Educativa de Museos de Andalucía, 3.0 vinculada al tipo de Web que se quería trabajar, la Web Semántica, la evolución de la 2.0, la colaborativa por excelencia.

Esta invitación basada en el trabajo colaborativo entre los profesionales de los museos y de los centros educativos, partiendo del conectivismo de Siemens y de la teoría de la Sociedad Red de Castells, toma lo mejor de cada uno de los ámbitos, lo mejor de cada uno de sus profesionales y los pone en el lugar adecuado, con las herramientas adecuadas, aprovechando el momento actual. Nunca hemos tenido a nuestra disposición tantas herramientas óptimas para plantear un proyecto de estas características. No se trata de multiplicar el trabajo de cada uno de los profesionales que participan en la red, se trata de optimizar su trabajo diario. Nadie conoce los contenidos de los museos tan bien como sus propios trabajadores: que sean ellos los que seleccionen sus piezas fundamentales y nos aporten la información que consideren óptima para entender por qué está esa pieza en el museo. Nadie conoce tan bien el currículo educativo como los docentes que día a día lo desarrollan en el aula que sean ellos los que determinen que museos y que contenidos están más indicados para cada curso o etapa.

Pero REMA 3.0 va más allá, no sólo es una plataforma de colaboración entre escuelas y museos, entre museólogos y docentes. Es una nueva forma de entender el compromiso de los museos en la educación de la sociedad, es una nueva forma de estar presente en el aula. Es trabajar el Patrimonio de la comunidad en el aula y en el museo. Es desarrollar nuevas metodologías en el museo, vincularlas con el aula, con los contenidos curriculares, con las edades de cada grupo y con sus características más específicas. Es un proyecto que recoge lo mejor de cada profesional y lo suma.

La forma de estar del alumnado en el museo supera con creces las limitaciones o las quejas que desde los años noventa se repiten una y otra vez tanto por parte de los profesionales de los museos como de los docentes (Alderoqui, 1996). El problema no es que el alumnado no sepa comportarse en un museo, es que la visita no le resulta lo suficientemente atractiva y motivadora como para evadirse del lugar en el que se encuentra e ir más allá de la superficialidad de la visita meramente contemplativa. El problema no es que los docentes vean el museo con el tiempo justo y con prisas, es que no se ha planteado la visita como una parte más del aula, es que se plantea como una actividad complementaria “semiobligatoria”. El problema no es que los museos tengan un exceso de normas, es que la desmotivación de los grupos y la falta de adaptación de

Conclusiones

la visita a la idiosincrasia de cada uno de ellos hacen que sea realmente tortuoso para el alumnado sostener la atención en determinados momentos. Ante cada uno de los problemas que se identificaban debemos hacer un replanteamiento diferente, intentando determinar en qué vamos a cambiar nosotros como docentes o nosotros como museólogos para transformar esta situación. ¡No más quejas pasivas! Pongámonos manos a la obra ahora con una mentalidad constructiva.

Destacar cómo estas nuevas metodologías y estas ganas de transformar las experiencias anteriores están siendo una realidad entre el profesorado. Un 95% de todos los docentes que han participado en la investigación estarían a favor de participar activamente en el proyecto colaborativo REMA 3.0. Una nueva forma de ver la educación, tendiendo puentes, buscando aliados, una nueva educación activa, participativa está latente sólo necesita de personas ilusionadas y soñadoras que remen en la misma dirección.



Ilustración 37.- Grupo de 1º de la ESO del Colegio Santa Victoria en el Museo Arqueológico de Córdoba trabajando con materiales REMA 3.0, vigilante de sala participa con ellos en la actividad. Al fondo escultura del Dios Mitra. Elaboración propia.

Conclusiones

Ahora nos preguntaremos cuál es la receta para esto, sólo hay una única opción que puede obtener estos resultados. La respuesta es sumar, unir a los museos y a los docentes, acercarlos hasta que se conozcan perfectamente y sepan de las dificultades, de las necesidades y de las potencialidades de cada uno. Es mirar al futuro con ganas de hacer algo en común, no mirar hacia atrás para centrarnos en las diferencias que nos han separado hasta ahora. Es hablarle a los alumnos de lo que tienen más cerca, de su Patrimonio local y hacérselo visible. Es contar con el museo y que el museo cuente con los docentes. Es romper la barrera de la incomunicación, que los museos puedan hablar en un idioma común con los docentes y con los escolares. Es sumar un superar prejuicios. Es prepararnos para la Sociedad que ya tenemos, responder a sus necesidades y utilizar sus sistemas de comunicación. Construir puentes reales sabiendo que sólo sumando se pueden conseguir nuestras metas.

Capítulo 9. Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

A

- AA.VV. (2009). La aportación educativa de los museos a la sociedad. *Simposio Internacional de Educación en Museos*. Puerto Rico.
- AA.VV. (2012). Sociomuseología. *Revista de Museología RdM*, número 53 monográfico. Asociación Española de Museólogos.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Alonso, L. & García, I. (1999). *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y mensaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Albert, J.M. (2014). Las tac en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. En Santisteban, A. y Pagés, J. (eds.) (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas, socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Alfagame, M.B. & Marín, M.T. Los museos en la sociedad de la información en la sociedad de la información: el impacto de las nuevas tecnologías. Congreso Internacional de Tecnologías, Educación y Desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/TSE64->
- Almazán, I. (2009). *Didáctica del Patrimonio. Campos de Batalla en la Guerra Carlista*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Almazán, L. & Álvarez, M.D. (2005). Nuevas tecnologías y nuevos públicos. VIII Jornadas del Museología, *Museo*. 10, I-II, 163-173.
- Alonso, J. (2016). *Educación, territorio y patrimonio. Construyendo ciudadanía a través de la educación sobre Patrimonio territorial agrario en algunas experiencias educativas. El caso de Vegaeduca*. Tesis doctoral Universidad de Granada.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, P. (2010). *Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. El museo Pedagógico andaluz y sus posibilidades didácticas*. Tesis doctoral Universidad de Sevilla.
- Amorós, A. (2000). Los museos y la didáctica de las ciencias sociales. Una reflexión para el Museo Nacional de Cerámica de Valencia, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, pp. 107-118.
- Anaya, D. (2014). *Bases del Aprendizaje y Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Andonegui, M. de la O. (2015). *Educación patrimonial y patrimonio mundial. El caso de los monasterios de San Millán de Suso y Yuso*. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Angrosino, M. (2012). *La investigación etnográfica y la observación en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aparici, R. (coord.) (2012). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- (2012). Comunicación y Web2.0 en Aparici, R. (coord.) *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- & Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Arenas, F. (2012). *Museo Virtual de Educación Plástica. Educación por el Arte*. Tesis doctoral Universidad de Oviedo.
- Asencio, M. & Pol, E. (2002). *Nuevos escenario en educación: el aprendizaje informal sobre el patrimonio*. Buenos Aires: Aique.
- Asencio, M. & Pol, E. (2003). Aprender en el Museo, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 62-77.
- Asencio, M., Asenjo, E. & Ibáñez, A. (2011). Sitios web y museos. Nuevas aplicaciones para el aprendizaje informal, en Ibáñez Etxeberría, A. (ed.): *Museos, Redes Sociales y Tecnología 2.0*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Asuaga, C. (2008). La gestión museística: Una perspectiva histórica. Portal Iberoamericano de Gestión Cultural, recuperado de <http://www.gestioncultural.org/ficheros/CAsuaga.pdf>

- Atkinson, P. H. (1994). Ethnography and participant observation. En N. L. Denzin, *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial: Cambios epistemológicos del profesorado en formación, en Martínez, R., García-Morís, R. García, C.R. (Coord.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Cordoba: AUPDCS.
- (2015). De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el currículum. Un ejemplo de desarrollo profesional en Hernández, A.M., García, C.R. y de la Montaña, J.L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS.
- (2014). "Mi patrimonio, mi museo". Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, en Pagès, J. y Santiesteban, A. (coord.). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: AUPDCS.
- (2012). "Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro". Una actividad para la formación docente y ciudadana, en de-Alba-Fernández, N. García-Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (coord.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sevilla :AUPDCS.
- (2013). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado, en Cabás, 13, pp.135-150.
- Ávila, R. M. y Estepa, J. (1999). Interdisciplinariedad o integración: La construcción del conocimiento histórico artístico desde referentes meta-disciplinares en García T. (coord.) Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué.
- Ávila, R. M. y García-Pérez, F.F. (2009). Constitución, funciones y objetivos del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 23, pp. 49-56.
- Ávila, R. M. y Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía en Ávila, R. M., Borgui, B. y Mattozzi, I. (Coord.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona" = La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bologna: AUPDCS.

- Ávila, R.M. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado [Recurso electrónico]: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de publicaciones.
- (2007). La disciplina científica como fuente del conocimiento escolar en ciencias sociales: del saber científico al saber profesionalizado en la enseñanza de la historia del arte, en Ávila, R.M., López Atxurra, J.R. y Fernández, E. (Coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS.
- (2005a). Repensando la enseñanza del arte desde una perspectiva multicultural: implicaciones didácticas, en *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, pp. 33-42.
- (2005b). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado: una experiencia en la formación de maestros, en *Investigación en la escuela*, 56, pp. 43-54.
- (2004a). Los saberes disciplinares básicos (I): Desarrollo profesional histórico-artístico, en *Ben Baso: revista de la Asociación de Profesores para la Difusión y Protección del Patrimonio*, 12, pp. 30-32.
- (2004b). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas: una propuesta alternativa desde la educación artística, en *Cultura y Educación: Culture and Education*, Vol. 16,1-2, pp. 115-126.
- (2003a). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 36-46.
- (2003b). Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria, en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, pp. 93-106.
- (2003c). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio histórico-artístico en Ballesteros, E., Fernández, C. Molina, J.A. y Moreno, P. (coord.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- (2003c). La enseñanza del arte en la escuela, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 37, pp. 30-42.

Referencias Bibliográficas

- (2001a). El papel de la historia del arte en el currículum, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 29, pp. 67-80.
- (2001b). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- (2000a). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 23, pp. 77-87.
- (2000b). Diseño de materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del Arte en Educación Primaria, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, Extra 1, pp. 245-262.
- (2000c). Los profesores de historia del arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación en Pagès, J. Estepa, J. y Travé, G. (coord.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: AUPDCS.
- (1999a). La construcción del conocimiento escolar: Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte, en *Investigación en la escuela*, 39, pp. 39-48.
- (1987). Recursos educativos de los museos, en *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 1, pp. 133-148p

B

- Badell, J. I. (2016). *Els museus catalans a la web 2.0: anàlisi de la difusió dels seus fons i de les seves activitats a les xarxes socials*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Baena, J.M. (2016). El papel de las asociaciones de patrimonio cultural en el siglo XXI, en *Revista PH Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 90, 230-231.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. y. Díaz, *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: GRAÓ.

Referencias Bibliográficas

- Barbour, R. (2015). *Los grupos de discusión en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bauman, Z. (2009). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beardsley, M. C. & Hospers, J. (1990). *Estética: Historia y fundamentos*. Madrid: Cátedra.
- Belarte, C. (2004). Historia, Museografía y didáctica. Conversaciones con Joan Santacana, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39.
- Bellido, M.L. (coord.) (2008). *Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Bernal, C. & Barbas, A. (2012). Una generación de usuarios de medios digitales en Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Burbules, N.C. (2012). Riesgos y Promesas de las TIC en la educación ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

C

- Calaf, R. (coord.) (2003). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2004). *Comunicación educativa del Patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Callaf, R. Guillate, I. & Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la Evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del Proyecto ECPME, en *Educatio Siglo XXI*, 33,1, 129-150.
- Callejo, J. (2002). Observación, Entrevista y Grupo de Discusión. El silencio de tres prácticas de investigación. En *Revista Española de Salud Pública*, 76, 409-422.

- Calvache, J. E. (2003). La escuela nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: Una aproximación teórica, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 5, 107-126.
- Calvo, S. L. (1996). La extensión educativa: una propuesta para el público escolar, en *Museos y Escuelas socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Camarero-Cano, L. (2015). Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 6(1), 187-195. Disponible en <http://mediterranea-comunicacion.org/>
- Canavoso, A. S. (2013). Educación y TIC, una cuestión de innovación didáctica, en *VEsC*, año 4, número 7, pp. 70- 74, recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Cano, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral Universidad de Málaga.
- (2003). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías: nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística en Ballesteros, E., Fernández, C. Molina, J.A. y Moreno, P. (coord.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- Cano, L. y Ávila, R.M. (2004). Los museos virtuales: nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico: una experiencia en la formación de maestros en Vera-Muñoz, I. y Pérez, D. (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- (2003). Difusión del Patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico en Ballesteros, E., Fernández, C. Molina, J.A. y Moreno, P. (coord.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- Cantillo, C. (2014a). Estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, en Osuna, S. (Coord.). *Sociedad del Conocimiento. Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- (2014b). El diálogo interpersonal en la Red. En Osuna, S. (coord.). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- (2014c). Educomunicación y cultura digital. En Osuna, S. (coord.). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Referencias Bibliográficas

- Carreño, I. (2014). Theory of Connectivity as an Emergent Solution to Innovative Learning Strategies. *American Journal of Educational Research*, 2(2), 107-116.
- (2009). Teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, (6), 1-25.
- Carbonell, J. (2016). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Carretero, M. & López, C. (2011). Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica. En *Ciencias y Letras*, 49, pp. 139-155.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, J. (1991). La investigación-acción en ciencias sociales. *Revista Chilena de Antropología*, 10, 97-108.
- Cebrián, D. (2015). *Diseño de instrumentos para medir la usabilidad, la satisfacción y aspectos técnicos de herramientas en la web 2.0 para su evaluación educativa*. Tesis doctoral Universidad de Málaga.
- Ceñal, L. (2009). *Patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria Estudio de Caso*. Tesis doctoral Universidad de Oviedo.
- Chagas, M. *La radiante aventura de los museos*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntYXVzdHJpYWVubXVzZW9sb2dpYXVuZWZtfGd4OjcyOWQ2ZjEwNTBIYTkxMDc>
- Chaves Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI en *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (1), 23-41
- Chen, C. (2010). *El diálogo entre los niños y las obras de arte en los museos de arte de Valladolid*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid
- Choudhury, N. (2014). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies (IJCSIT)*, 5 (6), 8096-8100.
- Cloutier, J. (2012). Historia de la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

Referencias Bibliográficas

- Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Coll, C. (en prensa). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En M. A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coord.), *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI- Santillana. <http://www.ub.edu/grintie> [consulta: 14/07/2017]
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación en otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.15-56) México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Collera, V. (2011). *La burbuja de los museos*, publicado en elpaís.es. Recuperado el 28 de abril de 2014 de: http://elpais.com/diario/2011/05/14/babelia/1305331975_850215.htm
- Colom, A.J. (2003). ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación Social? En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, p. 11-25
- (2005). Teoría do Caos e práctica educativa, en *Revista Galega do ensino*, 13 (47) pp. 999-1018.
- Coma, L. (2011a). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona
- (2011b). Estaciones de interpretación interactiva y didáctica del Patrimonio. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, pp. 40-46.
- Coma, L. & Santacana, J. (2010). *Ciudad Educadora y Patrimonio*. Cookbook of Heritage. Gijón: Trea.
- Contreras, Y.I. & Lozano, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. En *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10, 5, 114-147.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Correa, R.I. (2012). TICs: entre el mesianismo y el prognatismo pedagógico. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

Referencias Bibliográficas

- Corrección de errores de la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil en Andalucía.
- Crovi, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación. Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. En *Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-57.
- (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 2, 37-46.
- (2002). *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. & González, J. M. (2009). *La musealización del patrimonio*. Huelva; Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M., Wamba, A. M. & Aguaded, J.S. (2006). Las actividades prácticas en museos de ciencia y centros de interpretación: ¿cómo interpretarlas desde una perspectiva holística? En *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* 47,74-81.

D

- Davallon, J. (1996). ¿Nouvelle muséologie vs muséologie?, en Schärer, M.r. (ed.), *Museum and Community II*, ICOFOM Study Series (ISS) 25, Vevey/ Suiza, p.153-154
- De Castro, P. L. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- De Domingo, E. (2016). *La comunicación del Patrimonio Burgalés. Estudio analítico- descriptivo de sus centros museísticos dedicados a la arqueología, la historia y el arte*. Tesis doctoral Universidad de Burgos.

Referencias Bibliográficas

- De Hugarte, D. (2012). La Web 2.0: una verdad incómoda. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- De los Ángeles, M., Canela, M. García, A. & Polo, M.A. (2008). Los estudios de público, un instrumento de trabajo. La gestación de un proyecto, en *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 10, pp. 31-35
- De Oliveira, I. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Del Río, N. (2013). Recursos educativos en museos online de arte contemporáneo. Tipología e implantación, en *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (2), 233-245.
- Domínguez, C., Estepa, J. & Cuenca, J.M. (eds.) (1999). *El museo: Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva
- Domingo, J., Durán, J. L., & Martínez, H. (2016). *Aprendizaje cooperativo y Flipped Classroom*. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/102698/Cap_2.pdf
- Do Santos, P. A. (2009a). Museology and community development in the XXI Century *Cadernos de Sociomuseologia* N° 29, pp.183-231 Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal
- (2009b). The relations between museology and community development: from the 90's and towards a new century. *Cadernos de Sociomuseologia* N° 29. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Downes, S. (2009). Learning Networks and Connective Knowledge. *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*, 27.



Referencias Bibliográficas

Escribano, A. & Molina, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP, en *Clio: History and Teaching History*, 41.

El Museo de Bellas Artes de Bilbao eleva sus visitantes un 18,5% respecto a 2016 y supera los 200.000 (13 de septiembre de 2017). El Diario.es http://www.eldiario.es/norte/euskadi/Museo-Bellas-Artes-Bilbao-visitantes_0_686281971.html

Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva.

-- (coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y en el museo*. Huelva: Universidad de Huelva

-- (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. , en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 93-106.

Estepa, J. Domínguez, C. & Cuenca, J.M. (eds.) (2001). *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Estepa, J. Ávila, R.M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo, en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, Nº. 6, pp. 75-94.

Estepa, J., Cuenca J.M. y Ávila R.M. (2006). Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio en Gómez, A.E. y Núñez, P. (Coord.) *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: AUPDCS.



Fajardo, I. Villalta, E. & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital, en *Anales de psicología*, 32, 1, 89-97.

Referencias Bibliográficas

- Fernández Cardona, X. (2004). Museografía didáctica en Historia, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 39.
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 55-61.
- Fernández, A. M. (2015). La creación de valor en el museo y la sociomuseología. *Complutum*, vol. 26 (2) 119-206. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50430
- Fernández, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández, M. C. y Pastor, M.I. (2005). Las bibliotecas como contexto educativo en Peiró, S. (coord.) *Nuevos desafíos en educación*, Alicante: Editorial Club Universitario, 61-66.
- Ferreira, A. & Sanz, C.V. (2009). Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad, en *TE&ET, revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, nº 4, pp. 10-21.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Flick, O. (2014a). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2014b). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Flores Crespo, M. del M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo. *De arte, revista de historia del arte*, 5, pp. 213-243.
- Flores, H.C. & Rivero, P. (2014). ¿Cómo selecciona el profesorado recursos digitales para enseñar el Historia? En *Clío: History and History Teaching*, 40
- Fontal, O. (2003b). La enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural en Internet, en Cuenca, J.M. (coord.), *Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 369-376.
- (2003a). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Tesis doctoral Universidad de Oviedo.
- (2004). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

Referencias Bibliográficas

- (2006). *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.
- (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- (2007). *Museos de arte y educación, construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. & Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.
- Fontal, O., Ballesteros, P. & Domingo, M. (coord.) (2012). Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Madrid, 15- 18 octubre, 2012.
- Franquet, R. (2015). Una sociedad en mutación. Aportaciones desde la comunicación y la cultura en *Revista Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 2015, 1-4.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y vida social del arte*. Octaedro.
- Freire, J. (2012). Educación Expandida y Nuevas Instituciones ¿es posible la transformación? en Díaz, R. y Freire, J. (ed.): *La Educación Expandida* (67-84).
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.

G

- Gabelas, J. A. (2012). Educación en la red. Algunas falacias, promesas y simulacros. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Galindo, J. (2001). *Redes y comunidades virtuales. La construcción social en el mundo, el ciberespacio y el hipermundo*. Artículo en línea, disponible en <http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>

Referencias Bibliográficas

- Gallegos, R. (2001). *Educación Holística. El Nuevo Paradigma Educativo del Siglo XXI*. En www.fractus.uson.mx/Papers/Varios/Edu-Hol.html
- García Allen, J. (2016). *¿Cómo salir de tu zona de confort? 7 claves para lograrlo*. Consultado en <https://psicologiymente.net/coach/salir-zona-de-confort-claves#!>
- García Blanco, A. (2001-2002). ¿Usuarios o visitantes de museos?: Mesa redonda ¿Usuarios o visitantes?, En *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 6-7, 171-188.
- (1999). *La exposición, un medio de comunicación*. Ediciones Akal.
- (1995). *La exposición como medio de comunicación*. Tesis doctoral Universidad Complutense.
- (1992b). El museo como centro de investigación del público, en *Política científica*, 34,27-32.
- (1990). Educación y comunicación en el Museo: la exposición, en *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 8 (1-2), 17-28.
- (1988). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- (1981). La didáctica del museo: el montaje didáctico, en *Boletín de la ANABAD*, 31, Nº 3, 421-426.
- García, A., Asensio, M., & Pol, E. (1992a). El público y la exposición ¿Existen dificultades de comprensión? En *Boletín de MAN*.10, (1-2), 93-106.
- García, A. & Sanz, T. (1984). El Museo Arqueológico Nacional, su Departamento Pedagógico y el público, en *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 2 (2), 179-186.
- (1979). El departamento educativo en el museo, en *Boletín de la ANABAD*, 29, Nº 4, 45-49.
- García, A., Sanz, T. & Caballero, L. (1982). Museos y escuela: el museo como instrumento pedagógico. Dos experiencias del Museo Arqueológico Nacional. *ANABAD* tomo 32, nº 4, 1982, 491-519.
- García, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- García, L. (2014). Web2.0 vs Web 1.0. *Contextos Universitarios Mediados*, 14,1.

Referencias Bibliográficas

- García-Cuevas, C. (2016). *El museo del cuento como herramienta didáctica y como performance en el contexto de las nuevas prácticas de la lectura y escritura*. Tesis doctoral Universidad de Extremadura.
- García Montalvo, J. (2016). Retos educativos en la España del siglo XXI, en *La Administración Pública en el siglo XXI*. ICE, 891, 131-150.
- Germán, A. Abrate, L. Juri, M. I. & Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía en *Diálogos pedagógicos*, 9 (18), p. 12-33.
- Gibbs, G.R. (2013). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gillarte, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: Análisis y valoración de su influencia en el alumnado de eso de la zona minero-industrial de Bizkaia*. Tesis doctoral Universidad de País Vasco.
- Gómez, J. P. (2016). *Diseño de ambientes educativos interactivos multimedia para museos*. Tesis doctoral Universidad Politécnica de Valencia.
- González, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela*. Tesis doctoral Universidad de Santiago de Compostela.
- González, A. (2003). Los paradigmas de la investigación en Ciencias Sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González, N. (2006). *L'ús didàctica i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- González- Carballo, C. (2017). *Los museos frente a los retos de las nuevas tecnologías de la comunicación, propuesta de evaluación de la comunicación online de los museos de CyL*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- González, M. & Feliu, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad, en *Cfío: History and Teaching History*, 41
- Grafakou, E. (2010). *La construcción de la educación artística en el contexto del museo de Arte Contemporáneo de Grecia*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.

Referencias Bibliográficas

- Grevtsova, I. (2016): Interpretación del patrimonio, una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Guarisma, J.G. (2009). Filosofía educativa: cambios y destinos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 2, 1-2
- (2008). El comportamiento educativo, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 2, 1-2
- (2008b). Educar la percepción, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 2, 1-2
- (2007). La educación para la vida, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 3, 1-2.
- Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gutiérrez, S. & Calaf, R. (2013). La evaluación pedagógica una realidad en el museo, en *Pulso*, 36, 37-53.



- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2012). Una aproximación a la definición de sociomuseología. *Revista de Museología RdM*, 53, 15-29.
- (2011). *El museo como espacio de comunicación*, Gijón: Trea.
- Huergo, J.A. (2010). Una guía de comunicación/educación por las diagonales de la cultura y la política. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23 (1), 55-72.
- (2010a). Las maestras, los museos y el autobús. *Aula de Innovación educativa*, 196, 7-10.
- (2010b). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: PUV.

-- (2009a). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55, pp. 89-103. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/975>

9

-- (2009b). ¿Qué esperan los museos de los maestros? *Invisibilidades. Revista Iberoamericana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. 1, 54-65.

Huerta, R. & de la Calle (eds.) (2007). *Espacios estimulantes: Museos y educación artística*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia.



Ibáñez-Etxeberría, A., Fontal, O., Cuencia J. M., Vicent, M. & Guillate, I. (2014). Trends in the use of mobile technologies in Heritage Education in Spain. En Amoêda, R. Lira, S. Pinheiro, C. (2014): *Patrimonio 2014, 4th International Conference on Heritage and Sustainable Development*. Green Line Institute, Barcelona: Portugal.

Ibáñez, A. (ed.) (2011). *Museos, Redes Sociales y Tecnología 2.0*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ibáñez, A. (2006). *Educación y Patrimonio, el caso de los campos de trabajo de la comunidad autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral Universidad del País Vasco.

Ibáñez, A. (et al) (2003). Museos e Internet en el País Vasco ¿Contextos de aprendizaje? En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P. (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Actas del Simposio de la APUDCS, Cuenca, 2003.

Icharri, F. (2009). *Aprendizaje significativo y educación ambiental: aplicaciones didácticas del Museo de Ciencias Naturales de la Universidad de Navarra*. Tesis doctoral Universidad de Zaragoza.

ICOFOM (2011). El museo dialógico y la experiencia del visitante. 34 Simposio Internacional para la museología del ICOFOM, Taiwán.

Referencias Bibliográficas

Igartua, JJ. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Editorial Bosch S.A.

International Council of Museum (1946). Constitutive Assembly of ICOM, Paris. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1948). First Biennial Conference of ICOM, Paris. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1950). 2nd Biennial General Conference [and 3rd General Assembly] of ICOM, London. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1953). 3rd General Assembly of ICOM, Milán. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1956). 4th General Assembly of ICOM, Geneva. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1959). 5th General Assembly of ICOM, Stockholm. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1962). 7th General Assembly of ICOM, Amsterdam. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1962). 7th General Assembly of ICOM, Amsterdam. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1965). 8th General Assembly of ICOM, New York. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1968). 9th General Assembly of ICOM, Munich. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1971). 10th General Assembly of ICOM, Amsterdam. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1974). 11th General Assembly of ICOM, Copenhagen. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (1977). 12th General Assembly of ICOM, Moscow. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

Referencias Bibliográficas

- International Council of Museum (1980). 13th General Assembly of ICOM, México City. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1983). 14th General Assembly of ICOM, London. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1984). Declaración de Oaxtepec. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1984). Declaración de Quebec. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1986). 15th General Assembly of ICOM, Buenos Aires. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1992). 17th General Assembly of ICOM, Quebec. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1992). Declaración de Caracas. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (1995). 18th General Assembly of ICOM, Stavanger. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2002). Carta de Sanghái. 7ª Asamblea regional de la Alianza regional del ICOM Asia-Pacífico. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2007). 22th General Assembly of ICOM, Vienna. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2009). Declaración de turismo sostenible. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2010). 22th General Assembly of ICOM, Shanghai. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2013). 23ª Asamblea General del ICOM, Río de Janeiro. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.
- International Council of Museum (2013). Declaración de Lisboa. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museum (2016). 24th General Assembly of ICOM, Milán. Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/declaraciones>.

International Council of Museums (ICOM) recuperado de <http://www.icom-ce.org/>

J

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Juanola, R. & Colomer, A. (2005). Museos y Educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta R. y de la Calle, R. (eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

K

Kantor, D. (1996). Un objeto, un mundo. En Alderoqui, S. (coord.). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Kaplún, M. (1998a): Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones La Torre.

-- (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación. Revista Comunicar, número 11, pp. 158-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801125>

-- (2010). Una pedagogía de la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Kotler, N. & Kotler P. (2001). *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona: Ariel.

Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento” Biblio 3W, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 683, recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>



- Laiglesia, L. (2014). *Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales, una práctica educ comunicativa*. Tesis doctoral Universidad Nacional a Distancia.
- Lamas, M. (2010). Los in the supermarket. The tradicional museums chagenges. *Cadernos de sociomuseología* III, vol.37.p 43-57. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Lamo, A. (2003). La Sociedad del Conocimiento: el orden del cambio. En *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 91, 115-144.
- Langreo, S. (2012). *Educación complementaria paraescolar (ECP). Evaluación de actuaciones no formales a través de una escala de evaluación diagnóstica: aplicación a los museos de ciencias*. Tesis doctoral Universidad de Castilla La Mancha.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: GRAO.
- León Urquijo, A. P. (2006). Conceptualización del desarrollo según Piaget y Vygotski en *Revista Docencia Universitaria*. 6,1, 139-140. Recuperado el día 20 de julio de 2016 de: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/764>
- Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español.
- Ley 8/2007, de 5 de octubre, de Museos y Colecciones Museográficas de Andalucía.
- Lin, L. (2002). *Educación y acción cultural en los museos de bellas artes y su aplicación al Taipei Fine Ars Museum, Taiwang*. Tesis doctoral Universidad de Navarra.
- Llerena, S. (2016). *La comunicación de los museos españoles en Twitter: análisis de la situación y establecimiento de buenas prácticas*. Tesis doctoral Universidad Carlos III de Madrid.
- Llonch, N. y Sancana, J. (2011). Claves de la museografía didáctica. Lérida: Editorial Milenio.
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo? Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.

- López, I. (2014). La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del Patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. Tesis doctoral Universidad de Huelva.
- López, I. y Cuenca, J.M. (2014). Dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santiesteban, A. (coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. 2, 95-102.
- López, V. & Santacana, J. (2013): Cultura digital, museos y educación. Her&Mus 13, volumen V, número 2. Septiembre-octubre 2013, pp. 8-15.
- Lorente, P.J. (2013). Museología crítica: museos y exposiciones como espacios públicos de controversia y participación colectiva. Art.es, 52. Recuperado de http://www.art-es.es/art_es_52_Press_Release.html

M

- Majo, J. Martínez, J, & Vázquez, P.P. (2004). Dinamización de las Páginas Webs de los museos, en V Congreso “Turismo y Tecnologías de la Información y la Comunicación” TuriTec, 2004, pp. 185-199.
- Maldonado, M.S. (2016). *Educación Patrimonial y Redes Sociales. Análisis y evidencias de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Marcelino, G. V. (2016). *Gestión cultural y comunicación 2.0. Redes sociales y nuevos medios para la difusión de museos y centros de arte*. Tesis doctoral Universidad Camilo José Cela.
- Marcos, M. J. (2010). *La inserción del folklore musical de Castilla y León en la Educación Secundaria Obligatoria: El museo de Joaquín Díaz como recurso didáctico*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.

Referencias Bibliográficas

- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Marín, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad. Educación patrimonial de programas y definición de un modelo basado en procesos de Patrimonialización*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Martín, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral Universidad de Huelva.
- Martín, M.J. y Cuenca, J.M. (2001). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. En *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.
- Martínez, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez, T. & Santacana, J. (2013). *La cultura museística en tiempos difíciles*. Gijón: Trea.
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia escolar, en Hernández, A.M., García, C.R. y de la Montaña, J.L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS.
- (2014). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica, en Prats, J., Barca, I., López, R. (coord.) *Historia e identidades culturales*.
- (2010). La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada, en Ávila, R.M., Rivero, M. P. Domínguez, P.L. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: AUPDCS.
- (2009). Arquivos simulados e didática da pesquisa histórica: Para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas en *História Revista*, 14, 1, pp. 321-336.
- (2008). Memoria y formación histórica, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, pp. 30-42.
- (2007a). Tra riordino dei licei e riforma della formazione degli insegnanti: quale ruolo per gli storici?, en *Società e storia*, 115, pp. 167-180.

Referencias Bibliográficas

- (2007b). La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali: dalla storia degli storici alla storia per la scuola, en Ávila, R.M., López, J.R. y Fernández, E. (coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUDPCS.
- (2004). Enseñar a escribir sobre historia en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, pp. 39-48.
- (2003). Um bene culturale non fa Patrimonio, en Ballesteros, E., Fernández, C. y Molina, J.A. (coord.) *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- (2002). Pensare la nuova storia da insegnare, en *Società e storia*, 98, pp. 787-814.
- (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición, en *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 57-96.
- (2000). La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva, en Pagès, J. Estepa. J., Travé, G. (coord.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: AUPDCS.
- (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4.
- (1998). Fare storia con l'archeologia. Raccolta di testi dalle lezioni di aggiornamento per insegnanti, en *Quaderni di archeologia del Veneto*, 14, pp. 178-180.
- (1996). Alguna precisión sobre la didáctica de la historia, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 7.
- Mattozzi, I. y García, C. R. (2014). La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales, en Pagés, J. Santiesteban, A. (Coord.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: AUPDCS.
- Megías, J. A. (2011). Educación, museos y comprensión del Patrimonio etnográfico, el caso del museo etnográfico de Talavera de la Reina. Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Referencias Bibliográficas

- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales, en *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Melgar, M. F. (2011). Salir del aula... aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* (8) pp. 323-333.
- Messías, M.J. (2005). Em Direcção ao Museu Ubíquo: uma realidade ou ainda uma utopia? *Cadernos de sociomuseologia*, n.5 p. 37-60. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2010). Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de Público en Museos del Ministerio de Cultura. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14143C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Arqueológico nacional. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14176C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Museo de América. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14178C
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional Arte Romano. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14179C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional de Antropología. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14175C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011): Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14177C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2011). Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14182C>

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2012). Conociendo a nuestros visitantes. El museo Casa Cervantes. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14291C
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2012). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional de Arqueología Subacuática. ARQUA. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14290C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2013). Conociendo a nuestros visitantes. La experiencia de la visita al museo. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14548_19
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2013). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14484C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2014). Conociendo a nuestros visitantes, Museo Cerralbo. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20078C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2015). Conociendo a nuestros visitantes, Museo de Lázaro Galdiano. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20133C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2015). Conociendo a nuestros visitantes, Museo del Greco. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20141C>
- Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2015). Conociendo a nuestros visitantes, Museo del Romanticismo. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20123C>
- Miralles, N.M. (2010). Museos de Arte como catalizadores de la renovación en educación artística. Propuestas para una nueva educación artística en el ámbito museal chileno y sus implicaciones en la educación formal. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Messías, M.J. (2005). Em Direcção ao Museu Ubíquo: uma realidade ou ainda uma utopia? *Cadernos de sociomuseologia*, n.5 p. 37-60. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Referencias Bibliográficas

- Molina, S., Llonch, N. & Martínez, T. (eds.) (2016). *Identidad, Ciudadanía y Patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones TREA.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, pp. 79-86.
- Monistrol, R. (2012). Museo y Comunidad ¿Un binomio imperfecto? *Anuari DifuCom*, 1, recuperado de <http://anuari.difucom.org/2012-2/museo-comunidad>.
- Mora, H., Azorín, J., Jimeno, A., Sánchez, J.L., Pujol, F., García, J.,... Orts, S. (2016). Nuevas tendencias web 3.0 para la mejora de los procesos docencia-aprendizaje. En Álvarez, J. D., Grau, S. Tortosa, M.T. (coord.) *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Morán, D. (2005). Sistemas interactivos y experiencia estética. El diseño de materiales interactivos para los sitios webs de los museos de Bellas Artes, en *Museo*, 10, 1-7.
- Moretín, M. (2010). *Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral Universidad del País Vasco.
- Morón, H. (2015). *¿Qué aporta la educación patrimonial a la enseñanza de las ciencias sociales? Un análisis del patrimonio en los libros de texto de ciencias de la naturaleza de la ESO*. Tesis doctoral Universidad de Huelva.
- Morrissey, J. (2012). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Motta, G. (2015). *Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y del presente del Patrimonio Cultural colombiano en la educación*. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Museo Nacional de Arte de Cataluña. Área d'estrategia i comunicació. Unitat de gestió de public. (2012). Informe dades de public. Recuperado de <http://www.slideshare.net/mnac/informe-dades-de-pblic-2012?ref=http://www.museunacional.cat/es/memoria-de-actividades-e-informacion-estadistica>
- Museo Nacional de Arte de Cataluña. Área d'estrategia i comunicació. Unitat de gestió de public. (2013). Informe dades de public. Recuperado de <http://www.slideshare.net/mnac/dades-de-pblic>

[2013?ref=http://www.museunacional.cat/es/memoria-de-actividades-e-informacion-estadistica](http://www.museunacional.cat/es/memoria-de-actividades-e-informacion-estadistica)

Museo Nacional de Arte de Cataluña. Área d'estrategia i comunicació. Unitat de gestió de public. (2014). Informe dades de public. Recuperado de <http://www.museunacional.cat/es/memoria-de-actividades-e-informacion-estadistica>

N

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva, en *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 35, 629-636.

Navajas, O. (2008). *Una "nueva" Museología*. ICOM- Argentina recuperado de <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2015/12/unanuevamuseologia-1.pdf>

Navarro, A. A. & Moreno, I. (2015). Redefinición de las TIC en el museo, del discurso invasivo a la inclusión. *Cumplutum*, Vol. 26 (2): 219-228 recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_CMPL.2015.v26.n2.50432

Navarro, O. (2006a). Museos y museología: apuntes para una museología crítica. XXIX Congreso Anual del ICOFOM/ XV Congreso Regional del ICOFOMA-LAM Museología e Historia: un campo de conocimiento, octubre de 2006, Córdoba y Alta Gracia, Argentina. Recuperado de http://www.icofom-lam.org/files/museos_y_museologia_critica_-_copia_2.pdf

Navarro, O. (2006b). Museología y capacitación: los retos de la enseñanza museológica vistos desde la museología crítica. XXIX Congreso Anual del ICOFOM/ XV Congreso Regional del ICOFOMA-LAM Museología e Historia: un campo de conocimiento, octubre de 2006, Córdoba y Alta Gracia, Argentina. Recuperado de http://www.icofom-lam.org/files/museologia_y_capacitacion_2.pdf

Navarro, O. & Tsagaraki, C. (2009-2010). Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica. *Museos.es*, 5-6. Ministerio de Cultura (España).

Nederland, E. (2011). Heritage education: Challenges in dealing with the past.

Negrín, O. & Vergara, J, (2014). Historia de la educación. De la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea. Madrid: Dykinson- UNED.

O

Ontiveros, E. (2015). Treinta años después en *Revista Telos (Cuadernos de pedagogía e innovación)*, 2015, 1-4.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orellana, O.M. & Sánchez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa, en *Revista de investigación Educativa*, 24,1, pp. 205-222.

Orozco, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.

-- (2005). Los museos interactivos como mediadores pedagógicos, en *Sinéctica* 26, pp. 38-50.

Orta, A. M. (2010). *Educación artística, museos y virtualidad. Tres perspectivas relacionadas por: la simulación, el espacio y las identidades*. Tesis doctoral Universidad de Sevilla.

Osuna, S. (2012). Interactuantes e interactuados en la Web 2.0. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

-- (coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.

Osuna, S. & Aparici, R. (2014). Redes Sociales como los nuevos escenarios virtuales educomunicativos. En Osuna, S. (coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.

P

- Padró, C. (2011). Retos de la Museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones, en Sauret, T. y Lorente, J.P. (Coord.) (2011). *Museo y Territorio*, 4. Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga.
- Palacios, M. C. (2005). *La didáctica de la Historia del Arte: Museos y Educación*. Tesis doctoral Universidad de Valencia.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Panizo, J. I. (1999). Educación y patrimonio bibliográfico navarro en la coyuntura política del siglo xix y primer tercio del xx. La biblioteca del Instituto de Enseñanza Media de Pamplona. Tesis doctoral Universidad Pública de NavFernaarra.
- Pantoja, A. (coord.) (2015). Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS Universitaria.
- Páramo, P. (comp.) (2013). *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pastor, M. I. (2007a). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal en *Bordón Revista de Pedagogía*, 59,4, 659-672.
- . (2007b). Les biblioteques i cases de cultura de 'La Caixa' a les Illes Balears (1929-1999) en *Educació i història: Revista d'història de l'educació*. 9-10, 244-269.
- (2006). El papel de las emociones en la educación museística en García, J. Núñez, L. Asensio, J.M. (coords.) *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*, Barcelona: Ariel.
- (2003). La oferta educativa museística destinada a las personas mayores: tendencias actuales en *Revista española de pedagogía*, 61, 226, p. 527-546.
- (2002). La pedagogía museística ante los retos de una sociedad en cambio. Fundamentos teórico-prácticos en *Aabadom: Boletín de la Asociación Asturiana de Bibliotecarios, Archiveros, Documentalistas y Museólogos*, 13, 1, p. 13-22.
- (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal en *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.

Referencias Bibliográficas

- (2000). Museu, un espai educatiu per al 2000 en *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, p. 167
- (1999a). L'avaluació educativa a museus i centres culturals en *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, 12, p. 35-46.
- (1999b). La educación en el museo: un enfoque intercultural en *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 3, p. 115-124.
- (1992). *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: Ceac.
- (1987). El museo como espacio socioeducativo, en Colom, J. A. (coord.) *Modelos de intervención socioeducativa*, Madrid: Narcea. p. 80-102.
- Pastor, M. (2005). La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI. *Revista de la Educación Superior*, 4, 136, pp. 77-93.
- Peinado, A. (Coord.) (2012). *El Patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación*. Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Santos, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España, en *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 10, 20-30.
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón: Trea.
- Pérez, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Pillet, F. (2008). *Las escalas del espacio: desde lo global a lo local*. X Coloquio Internacional de Geocrítica: Universidad de Barcelona, recuperado de www.ub.edu/geocrit/-xcol/58htm
- Pinheiro, M. F. & Silva, C. (2010). Men change and museums change. *Cadernos de sociomuseología* III, vol.37.p 87-97. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa, Portugal
- Plan Nacional de Educación Patrimonial (2013). Observatorio Nacional de Patrimonio, Subdirección General de Cultura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>

Referencias Bibliográficas

- Prats, C. (2009). Museos y territorio: del recurso cultural al producto turístico en *Her&Mus: heritage & museography* 1, (2), p. 80-89.
- (2007). Redes de museos en Cataluña: territorio e identidad en *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, 8, p. 66-75.
- (2003). Evaluación y estudios de público en los museos de ciencias tradicionales en *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 27-28 p. 41-45.
- (1989). *Analisi d l'impacte d'una exposicio d'ecologia l estudi experimental del seu efecte en l'adquisio de coneixements*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Prats, C. & Flos, J. (2004). Los museos tradicionales en la era de la sociedad del conocimiento. Rubia, F., Fuentes, I. P. & Santos, J. (Coord.) *Percepción social de la ciencia*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes España UNED, p. 321-350
- Prat, E. (2004). Los interactivos en los museos. Del museo de ciencia al museo de arte, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1108-1129.
- (2012). Homo Sapiens Digital: de los inmigrantes nativos y nativos digitales a la sabiduría digital. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Prieto, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Proctor, N. (2011). From headphones to microphones: Mobile social media in the museums as distributed network, en Ibáñez Etxeberría, A. (ed.) (2011). *Museos, Redes Sociales y Tecnología 2.0*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Pulgar, J.L. (2005). Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Madrid: Narcea.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Q

Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.

R

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación de discursos y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Rechena, A. & Furtado, M. C. (2012). *La responsabilidad social de los museos contemporáneos*. Recuperado de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj56tHBq5jOAhWBOBoKHfoECMIQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Frecil.grupolusofona.pt%2Fbitstream%2Fhandle%2F10437%2F3738%2FArtigo_RdM_%2F520espa%25C3%25B1ol.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNFr5NTUecxvycrHDqPBaWeadi_iVQ&sig2=wc5AV4ZoTikaFEHUbvLr0Q

Reigs, D. (2013). Repensando el aprendizaje en el S. XXI, videos. Recuperado de <http://www.dreiq.eu/caparazon/2013/09/27/aprendizaje-sxxi/>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico en Educación y Educadores, 7, 45-55.

Rico, J. C. (2003). *La difícil supervivencia de los museos*. Gijón: Trea.

Rico, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral Universidad de Málaga.

Rico, L. & Ávila, R.M. (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno,

Referencias Bibliográficas

- P. (Coords.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Actas del Simposio de la APUDCS, Cuenca, 2003.
- Rivero, P. & Escanilla, A. (2014). Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud, en *Her&Mus: heritage & museography*, 15, 80-86.
- Rivero Gracia, P. (2010). El museo local en el ciberespacio, ¿para qué?, publicado en *Museo y Territorio*, 2-3, 51-64, recuperado el 25 de abril de 2014 de <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio02-5.pdf>
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. Barcelona: De Bolsillo.
- Rocoy, C. (2016). Contribución sobre los paradigmas de la investigación, en *Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC
- Rodríguez, K. (2012). Las musas de principio del siglo xxi: indicios del cambio educativo museal. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 12 (2) 1-15.
- Rodríguez-Hoyos, C., Fueyo, A. & Calvo, A. (2012). Investigar la educación en línea desde la etnografía virtual. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Roura, M. (2014). Teorías del aprendizaje en que se sustentan los Escenarios Virtuales Educomunicativos. En Osuna, S. (coord.). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Rubia, B. & Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Revista Comunicar*, 42, 10-14 recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a2>
- Rubio, S. (2012). Modelo emerec de comunicación, en Aparici, R. (coord.) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Ruiz, D. (2013). *La realidad aumentada y su aplicación en el patrimonio cultural*. Gijón: Trea

Referencias Bibliográficas

- Sacristán, A. (comp.) (2013). Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación. Madrid: Morata.
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. En revista Quo México, recuperado de Anna_Lucia_Campos__PY_1__Neurociencias_aprendizaje_y_Neuroeducacion.pdf
- Salas, F. J. (1980). EL museo cultura para todos. *Cultura y comunicación*, 13. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Sánchez, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad, evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Sánchez, A. (2014). Dispositivos y Herramientas de las plataformas virtuales. En Osuna, S. (coord.). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Sancho, J.M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.
- Santacana, J. (2012). Museos y Dinero. Un binomio difícil de resolver. *Her&Mus: heritage & museography*. IV (11), 3, 15-23.
- Santacana, J. (2008). *El museo local. La cenicienta de la cultura*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 5. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/bases_museografia_didactica_museos_arte.pdf
- Santacana, J. (1995). *Didáctica del Patrimonio Arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid
- Santacana, J. López, V. & Llonch, N. (2016). ¿Museos inclusivos o “exclusivos”? La percepción de los adolescentes sobre el patrimonio, los museos y su didáctica, en Molina, S., Llonch, N. & Martínez, T. (eds.) *Identidad, Ciudadanía y Patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ediciones TREA.
- Santacana, J. & Llonch, N (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Editorial Milenio.
- Santacana, J. & Martín, C. (coord.) (2010). *Manual de museografía didáctica*. Gijón: Trea.

Referencias Bibliográficas

- Santos, J. (2007). To think museology today. *Cadernos de sociomuseología*, n.7 p. 63-89. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa, Portugal.
- Sauret, T. & Lorente, J.P. (Coord.) (2011). *Museo y Territorio*, 4. Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga.
- Schwengber, L. (2004). *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación*. Tesis doctoral Universidad de León.
- Scolari, C.A. (2010). Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales y las nuevas formas de conocimiento. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Scribano, A. (2015). *Introducción al proceso de investigación en Ciencias Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Segovia, B. (2012). Educación comunitaria y nuevas alfabetizaciones. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Serrano, C. (2017a). Los estilos de aprendizaje en el trabajo colaborativo. En Valdivia, F. (coord.). *Los estilos de aprendizaje. Aplicaciones prácticas*. Madrid: La Muralla.
- (2017b). La investigación en didáctica patrimonial y museológica. Nuevos escenarios, nuevas metas. En Martínez, R., García-Morís, R. y García, C.R. (coord.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. 568-573.
- (2015a). Escuelas y museos asociados en la educación de la Sociedad del Conocimiento. En *Investigar con y para la sociedad*, 3, 1955-1962.
- (2015b). El Barroco en los museos de Bellas Artes andaluces: Análisis de sus materiales didácticos on-line. En Rodríguez, M.A. (coord.). *Nuevas perspectivas sobre el Barroco Andaluz. Arte, tradición, ornato y símbolo*. 352-362.
- (2015c). La invisibilidad de la riqueza patrimonial en la enseñanza superior. En Hernández, A.M., García, C.R. y De la Montaña, J.L. (coord.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro*. 601-608.
- (2014a). Análisis de los materiales didácticos online de los Museos de Málaga. Interpretación de resultados. En Pagès, J. y Santiesteban, A. (coord.). *Una mirada al pasado y un*

proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales (págs. 457-464). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-- (2014b). ¿Museos del futuro? Comunicación, educación e interactividad. En *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*. 2, 129-140.

-- (2014c). Kilómetro 0 de la didáctica en los museos. El estudio de visitantes. En *Tejuelo Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*. Extra, 9, 99-119.

-- (2013). *El Museo: un entorno privilegiado para el desarrollo del currículo de Infantil y la educación para la ciudadanía*. V Congreso de Educación Infantil y formación de educadores: por una educación de calidad y futuro. Antequera.

Serrano, J. (2013). *Ciencia+ Tecnología+ sociedad+ Museos = cómo conseguir que el futuro se parezca a lo que esperamos*. Gijón: Trea.

Serrat, N. (2005). *Acciones didácticas en el marco de los museos*. Tesis Doctoral Universidad Barcelona.

Siemens, G. (2012). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

-- (2005). *Conociendo el Conocimiento*. Recuperado de <http://www.nodsele.com/editorial>

Sobral, M. (2016). *O papel da autoria dos jovens na relação entre o museu de arte contemporânea e a escola*. Tesis Doctoral Universidad Barcelona.

Solanilla, L. (2002). *¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de los webs de los museos de historia y arqueología*. [En línea] Digit- Hum revista digital d'humanitats, 4. Accesible en: <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html>

Solaris, M. E. (2006). *Hacia la construcción de museos comunitarios: fundamentos para un museo territorial comunitario en el lafkenmapu, comuna de Valdivia*. X región. Universidad de Chile recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2006/ffw453h/sources/ffw453h.pdf>

Solé, G. (org.) (2015). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Minho: Centro de Investigação em Educação (Cied) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Referencias Bibliográficas

- Soler, P. & Aguilar, M. (2012). Formación de los comunicadores en la era digital. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.
- Solís, S. (2016). *El museo vacío*. Tesis doctoral Universidad de Sevilla.
- Soria, F. (2016). *El giro educativo y las políticas institucionales de tres museos y centros de arte en el contexto español*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Soto, M.D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museos y universidad. Análisis desde la investigación- acción*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Stoffel, A. M. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sociomuseología? *Revista de Museología RdM*, 53,8-15.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación en *La Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 1, recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1835>.



- Tedesco, J. (2017). Los paradigmas de la investigación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 0(18). Doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.18rce%p>
- Tejera, M. C. (2013). La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. Tesis doctoral Universidad de Sevilla.
- "Tesoros de la Hispanic Society of America" cierra con más de 480.000 visitas. (13 de septiembre de 2017). Madrid Actual. <http://www.madridactual.es/20170913759747/tesoros-de-la-hispanic-society-of-america-cierra-con-mas-de-480-000-visitas>
- The International Council of Museums (ICOM) (1970). *Museums and Education*. París: International Council of Museums.

Tirado de la Chica, A. (2014). Los agentes responsables entre la promoción institucional y el desarrollo comunitario en programas de educación en museos. Tesis doctoral Universidad de Jaén.

Trejo, R. (2012). Internet como expresión y extensión del espacio público. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

V

Valderrama, C. E. (2012). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. En Aparici, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. Vizcaya: UNED.

-- (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Valdivia, F. (2017). Evaluando en Educación Infantil. En Barcia, M. y Madrid, M.D. (Coord.) *Temas clave de educación infantil (0-6 años)*. Madrid: La Muralla.

-- (2012a). Actividades para formar al futuro docente en y con los Estilos de Aprendizaje en Guerra, F., García-Ruiz R., González, N., Renés, P. y Castro, A. (coord.). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Congreso llevado a cabo en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.

-- (2012b). Individualizando la enseñanza a través de la Evaluación Inicial. En Valdivia, F. y Madrid, D (Coord.). *Evaluando aprendizajes en contextos educativos*. Madrid: Dykinson.

-- (2003). Evaluación de la creatividad: análisis de producciones. En Gervilla, A.M. y Cervantina, R. *Creatividad aplicada: una apuesta de futuro*. Málaga: Dykinson.

-- (2001). Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria. Tesis doctoral Universidad de Málaga.

Valenzuela, V. (2017). *El estudio de los departamentos de educación y acción cultural de los museos, centros de interpretación y centros de artes de Extremadura (2011-2014)*. Tesis doctoral Universidad de Extremadura.

Referencias Bibliográficas

- Vázquez, E. & Sevillano, M. L. (2015). Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo. Madrid: Narcea.
- Vicent, N. (2013). Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Madrid.
- Vidagañ, M. (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. Tesis doctoral Universidad de Valencia.
- Viladot, P. (2015). *Motivacions, expectatives i objectius del professorat en les visites als museus de ciència*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.

Capítulo 10. Anexos

Los anexos de esta investigación se pueden consultar en el siguiente código QR o en el enlace inferior:



<https://goo.gl/zvvweV>

La nueva Sociedad del Conocimiento reclama una educación con muy diferente a la anterior. Una educación basada en la implementación de las tecnologías digitales, ubicua, que salga más allá de las fronteras de la escuela, que establezca lazos con la comunidad y sobretodo una educación que supere la comunicación unidireccional docente-discente, que se centre en las individualidades y que realmente sea activa y significativa. En esta búsqueda de nuevos caminos en los que se encuentran las escuelas, pueden contar con la colaboración de otras instituciones como los museos. Ambos son coprotagonistas de la nueva encrucijada educativa.

Analizar la situación actual de los grupos de escolares que visitan los museos andaluces es el punto de partida de esta investigación para posteriormente poder plantear un proyecto colaborativo entre ambas instituciones que les permita optimizar esfuerzos y recursos. Situándolos en una posición privilegiada frente a los cambios que se han producido en la sociedad y que se continuarán sucediendo.

